

Diversidad Cultural en el Sistema educativo Argentino: el caso de los pueblos Originarios.

Jorge Navarro, Marcelo Gastón y Sánchez, Lorena Elizabet.

Cita:

Jorge Navarro, Marcelo Gastón y Sánchez, Lorena Elizabet (2011). *Diversidad Cultural en el Sistema educativo Argentino: el caso de los pueblos Originarios. XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-071/202>

XIII Jornadas Interescuelas
Departamento de Historia - Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca

Mesa N° 30: Representaciones y realidades sobre la diversidad cultural, pueblos indígenas, originarios y otras alteridades en América (siglos XVIII al XXI)

Apellido y nombre de las/os coordinadores/as:

Hormaeche, Lisandro (UNLPam) profesorhormaeche@gmail.com

Jerez, Omar (CONICET) omarjerez@hotmail.com

Cruz, Enrique (UNJu) profecruz@yahoo.com.ar

Título de la ponencia: Diversidad Cultural en el Sistema educativo Argentino: el caso de los pueblos Originarios

Autor: JORGE NAVARRO, Marcelo Gastón

Pertenencia: Universidad Nacional de Quilmes/ CONICET

DNI: 28.249.945

Mail: magajo19@yahoo.com.ar

Autor: SANCHEZ, Lorena Elizabet

Pertenencia: Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación –IRICE/
CONICET

DNI: 27.645.378

Mail: lorenasalta@yahoo.com.ar

Autorización para publicar: Los autores, explicitan la aceptación- autorización para la publicación del presente trabajo

Resumen

La visión colonial plantea como el universalismo y la racialización, hunden sus raíces en la conquista de América, estableciendo dinámicas de centros y periferias, de inclusión-expulsión, e invisibilización de grupos subalternos. Imponiendo una lógica hegemónica eurocéntrica hasta nuestros días.

Esta modernidad/colonialidad, construyó la “subalternación” de historias locales, de culturas y conocimientos de los pueblos conquistados. Visión que impregno el pensamiento latinoamericano durante el siglo XIX (colonialidad epistémica), es decir, la visión europea hecha pensamiento latinoamericano.

La educación fue herramienta de esta “colonialidad” del saber, que propendía la conformación de una identidad nacional, bajo modelos y cánones, que respondían a una identidad cultural europea. En este contexto, la educación sirvió como herramienta para la imposición cultural y el avasallamiento de las culturas “otras”.

En las primeras décadas de nuestro sistema educativo los pueblos Originarios, así como gauchos y negros, no entraban en esta concepción eurocéntrica del mundo. Eran ellos, responsables del atraso en América Latina, la diferencia cultural fue asociada a “una carencia” que debía ser “llenada” por la educación.

La escuela marginó y/o “disfrazó” a los indios, gauchos y negros, dándoles roles decorativos en la historia, anécdotas de un pasado, que la modernidad iba superando. El sistema escolar, construyó un “ideal” cultural (desde la visión dirigente) donde los europeos, hombres blancos del viejo mundo, llegaron a América para brindar cultura a aquellos indios que no la poseían.

La presencia de colonialidad, hoy se muestra, en las representaciones y concepciones atravesadas por los prejuicios de etnia y raza, presentes en discursos *en y sobre* la educación multicultural.

Conceptos fundamentales: *Etnia, subalternidad, colonialidad del saber/poder, educación multicultural.*

Marco de Referencia: Un análisis del Sistema Educativo Argentino desde la Opción Decolonial

Pensar la educación, nos lleva a pensar en nuestra cultura. La escuela genera, reproduce, transforma y construye cultura. Desde sus orígenes, en nuestro país, en el periodo que va desde 1880- 1930, el sistema educativo, como agente de socialización cultural, estuvo vinculado a funciones políticas muy fuertes, que imponían una visión del mundo, construida desde la colonialidad.

Es esta afirmación, nuestro punto partida, para poder analizar, la imposición cultural en el Sistema Educativo Argentino, pero desde una mirada distinta, una mirada diferente, desde una opción “otra”: **la opción decolonial**.

La opción decolonial se nos presenta como una alternativa, entre tantas, para pensar (nos) como construcción cultural histórica, distinta de la construcción colonial. Se trata de “romper” con una visión hegemónica de nuestra cultura, que nos hace ver desde puntos de vista contruoidos en una lógica eurocéntrica, que “velan” las construcciones de sentido de origen latinoamericano, imposibilitando la emergencia de nuevas formas de organización política, social y económica.

Las colonialidades del poder, del saber y del ser (Castro Gómez, S. 2010), se constituyen en mecanismos de imposición, con un fuerte componente jerarquizador, que se conforman en cosmovisiones del mundo, y que se naturalizan en nuestros esquemas, como “formas de verdad”.

Situarse en otra opción, es situarse en otras posibilidades de verdad. En este sentido, la opción decolonial, puede entenderse como una de esas posibilidades “otras”.

Un concepto clave para entender este posicionamiento, es el de *colonialidad/modernidad*. Según Walter D. Mignolo (2009), la primera señala las ausencias que se producen en los relatos de la modernidad y la herida colonial, es el sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos. Sus principales premisas, son que no existe modernidad sin colonialidad, ya que la última es parte importante de la primera; que modernidad es el nombre del proceso histórico en que Europa inició el camino hacia su hegemonía; que la colonialidad es "su lado oscuro"; y que el capitalismo está en la esencia de ese proyecto inacabado, ya que ha tenido un segundo momento histórico de transformación cuando Estados Unidos, después de la Segunda Guerra Mundial, se apropió del liderazgo imperial que habían tenido España e Inglaterra.

Según Mignolo, la “*alternativa decolonial nace de la diversidad frente a la única manera de leer la realidad monopolizada por “el pensamiento único occidental”*” (Op. Cit.: Pág. 252).

Estas proposiciones acá sintetizadas permiten comprender que:

- ◆ El pensamiento decolonial se sitúa en la *exterioridad* (la construcción del afuera para construir el adentro), ya que no hay afuera ontológico sino exterioridad epistemológica. Es un pensamiento que surge de la experiencia de morar en la exterioridad, en las fronteras creadas por la expansión de Europa en la diversidad (lingüística, religiosa, social, subjetiva, económica, política) del mundo. La opción decolonial es una opción, y no un dogma a emplear por la fuerza.
- ◆ El problema está en la pregunta, no en la respuesta: la modernidad (tanto cristiana como secular, liberal y marxista) nos acostumbró a pensar que existe una única manera de leer la realidad
- ◆ *La opción decolonial* es aquella que surge desde la diversidad del mundo, y de las historias locales que, a lo largo de cinco siglos, se enfrentaron con “la única manera de leer la realidad” monopolizando la diversidad a partir del pensamiento único occidental
- ◆ Para la opción decolonial, el problema es la descolonización del saber y del ser: saberes que mantienen y reproducen subjetividades y conocimientos, y que son sustentados por un tipo de economía que alimenta las instituciones, los discursos y a los consumidores.
- ◆ El pensamiento decolonial es una opción (decolonial) de coexistencia (ética, política, epistémica). No de coexistencia pacífica, sino de conflicto y de reclamo, al derecho de re-existencia.

Desde acá podemos partir para pensar la cultura, y analizar sus trasfondos, intereses, y vinculaciones con el poder. Si tenemos en cuenta los planteamientos de Santiago Castro- Gómez (2000), en su genealogía de la teoría tradicional y la teoría crítica de la cultura, hay algunos puntos clave, para repensar la cuestión:

- Desde las concepciones tradicionales de la cultura, éstas incluía o excluía (símbolos, valores, códigos, sistemas de clasificación, esquemas de percepción y acción) de acuerdo a las procedencias étnicas raciales de las mismas, así como los procesos concretos

- Estas perspectivas más tradicionales, planteaban una fuerte división jerárquica entre una cultura “alta”, y las culturas “bajas”, vinculándolas además con la noción de estado, como verdadero y único garante, y portador de una identidad nacional. Esta cosmovisión sustentó el surgimiento de los Estados Nacionales a finales del siglo XVIII, y su consolidación en el siglo XIX, hasta entrada la primera mitad del siglo XX.
- Desde la década de los 60 hasta la actualidad, si bien las diferencias perduran, la mayoría de las perspectivas concuerda, en que el concepto connota una dimensión que implica la totalidad de las prácticas. Muchos autores, al hablar de cultura, se refieren a ella como un repertorio históricamente estructurado, un conjunto de estilos, habilidades y esquemas que, incorporados en los sujetos, son utilizados (de manera más o menos consciente) para organizar sus prácticas, tanto individuales como colectivas. Es más, avanzan en el planteamiento de la cultura como un elemento con fuertes connotaciones políticas, de cohesión, control y poder, tal como lo marcan algunas posiciones poscoloniales, de fuerte tendencia posmarxista.
- Desde estas posiciones, puede señalarse que la cultura se ha ido formando, y se sigue formando, a partir de los contactos entre distintas comunidades de vida que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar. Evidentemente los intercambios culturales no tendrán todos las mismas características y efectos. Pero es a partir de estos contactos, que se produce el mestizaje cultural, la hibridación (dependiendo del autor y el posicionamiento por el que se opte).
- Por lo tanto, podemos pensar que, en un extremo, están las acepciones que marcan lo diverso como sinónimo de “carencia”. Cuando se habla de diferencia o diversidad se está diciendo “desigualdad sociocultural” que combina, la mayoría de las veces, el origen étnico, racial y hasta la pertenencia a sectores sociales.
- Por otro lado, las posiciones poscoloniales sitúan al otro distinto, diferente, diverso como expresión de la riqueza de la naturaleza humana, la que es tal que requiere una pluralidad para expresarse. Lo pluriversal es, por tanto, expresión de sobreabundancia, no de indigencia, es permitirse pensar al “otro” como una expresión de las múltiples manifestaciones posibles del ser humano.

- Según ello, la opción descolonial, implicaría nuevas miradas, que a diferencia de los poscoloniales, propone hacerlas desde y para América latina. Es una propuesta que permitiría deconstruir, para proponer nuevas miradas, que complejizan las mismas teorías sobre la cultura.

La propuesta de la opción decolonial nos permite adentrarnos en nuevos caminos de análisis. Se nos presenta como una alternativa “otra” a las perspectivas tradicionales, que permite repensar una de las estructuras sociales más fuertes de la modernidad: la escuela, y por ende, el sistema educativo.

La opción decolonial se convierte, entonces, en nuestra referencia para analizar la imposición cultural, que en el sistema educativo argentino, se hicieron evidentes desde visiones que exaltaban y legitimaban lo europeo, y soslayaban lo latinoamericano.

Acerca de los orígenes del Sistema Educativo Argentino. Medios de Siglo XIX y primeras décadas del siglo XX.

Los sistemas educativos, tal como los conocemos hoy, son un producto reciente en la historia de la humanidad. Constituyen una institución fundamental de la modernidad, y fueron creados para satisfacer las exigencias de esta nueva etapa del desarrollo histórico del mundo occidental. Surgieron hace poco más de un siglo, cuando se impuso la necesidad de institucionalizar un tipo de educación que garantizara la imposición del ideario de la modernidad, y la consolidación de un nuevo tipo de dominación, los Estados Nacionales, que vino a sustituir a la dominación feudal. El concepto de sistema educativo utilizado aquí alude, precisamente, a esta nueva forma de institucionalización de la educación de carácter nacional, con control estatal, propio de las sociedades industriales.

La caída del monopolio espiritual y el ocaso del poder político de la Iglesia dejaron grandes vacíos en los sistemas sociales europeos. La Iglesia funcionaba como referente universal de identidad: la pertenencia común que superaba toda diferencia mundana, y la sumisión a la autoridad del Papa. La aparición de la Reforma se constituyó en el catalizador que precipitó la disolución de esta imagen de la iglesia como gran familia común, dejando así vacante el espacio para la constitución de un nuevo referente general de pertenencia. Este espacio sería ocupado por la idea de Nación.

El desafío reformista erosionó la legitimidad del poder papal, impidiéndole continuar actuando en este rol. La caída de la iglesia en su disputa con los monarcas dejó vacante este lugar de garante y estabilizador. Había ahora Estados más fuertes pero ninguna entidad lo suficientemente poderosa, para mediar en los conflictos que se produjeran entre ellos. El desarrollo de los sistemas públicos de educación fue uno de los varios frutos de los conflictos interestatales.

“Los sistemas de enseñanza creados en el siglo XIX constituyeron a través del tiempo un verdadero modelo cultural unido al desarrollo del Estado- nación, con componentes específicos bastantes uniformes en lo ideológico y en lo organizativo” (Cucuzza, H. 2007 Pág. 10)

De la urbanización, el desarrollo de la economía de intercambio y la Reforma nació una nueva forma de sociedad. A esta nueva forma correspondieron nuevas imágenes e identidades.

El momento clave en la articulación de Estados y Naciones es el siglo XIX. Este es el momento en el que los símbolos de identidad nacional comienzan a institucionalizarse: los himnos, las banderas, y las gramáticas de los lenguajes nacionales. En este siglo se constituyen los grandes ejércitos de masas nacionales y estos adoptan sus uniformes característicos. Este es también el siglo en el que los Estados se abocan a la tarea de constituir sistemas de educación pública de alcance nacional. Todas estas tareas persiguen el mismo propósito: homogeneizar y estimular el sentido de pertenencia común entre los individuos sujetos a la autoridad del estado.

El desarrollo de estas instituciones aconteció en un contexto de intensa competencia entre los Estados del sistema europeo. Esta competencia tiene lugar tanto en los terrenos económicos y militar, como en el terreno de la cultura. La sistematización de las actividades fue la respuesta política que encontraron los estados más rezagados en la competencia económica y militar para compensar su desventaja, estimulando a la vez, que controlando la producción cultural

Puesto que naturalmente, el postulado de la idea de nación no eliminó las diferencias de clases ni de estatus, el desafío de los sistemas nacionales de educación consistió en producir concretamente esa igualdad en nombre de la cual, los estados decían actuar. Por su organización institucional, y su capacidad de regimentar las prácticas, la escuela se convirtió entonces en un dispositivo de extraordinario valor para uniformar las experiencias de ingreso en el conjunto social de todos los miembros jóvenes de las sociedades nacionales, independientemente de sus diferencias de origen.

De allí el interés de los Estados en formalizar y monopolizar el control institucional de las prácticas de enseñanza.

Fundados en este interés, los procesos de constitución de los sistemas educativos nacionales adoptaron una secuencia similar en los distintos estados europeos: declaración del interés nacional en la educación de masas, legislación para hacer obligatoria la enseñanza, creación de un ministerio o departamento de educación y establecimiento de la autoridad del estado sobre las escuelas existentes o de nueva creación (Tenti Fanfani, E. 2004)

Controlar los contenidos y las modalidades de la educación elemental resultaba de vital interés para los incipientes Estados, toda vez que se suponía que la lealtad y adhesión de los adultos, dependía de la motivación que recibieran cuando niños. La escolarización resultó así una de las herramientas institucionales más eficaces en el proceso de homogeneización indispensable para la constitución de la nacionalidad y el fortalecimiento del poder estatal.

El tipo de sistema educativo, a constituirse a partir de la intervención estatal, dependió de las estrategias adoptadas por los poderes públicos para ganar control sobre las escuelas existentes o para crear nuevas escuelas. La competencia entre el estado y las otras instituciones proveedoras de servicios educativos resultó en todos los casos, independientemente de la estrategia de organización adoptada, en un rápido crecimiento tanto en el número de establecimientos como en el de alumnos matriculados.

En el caso de la constitución del sistema educativo argentino, este ofrece algunas particularidades con respecto del modelo típico señalado en el caso europeo. Como otros estados, el estado educador argentino debía sostener su autoridad frente a otros prestadores de servicios educativos. A este requerimiento, se agregaron las necesidades convergentes de ofrecer un mecanismo de integración a una población integrada mayoritariamente por inmigrantes recientes, y de afirmar la autoridad de la élite nacional frente a las provinciales (Tenti Fanfani, E. 2004).

Es recién el siglo XX, que se van a perfilando los principales paradigmas, perspectivas o enfoques de educación. Se esperaba que el sistema educativo estuviera en condiciones de ofrecer los conocimientos necesarios para que todos los miembros de la fuerza de trabajo respondieran adecuadamente a las demandas de sus puestos. Las políticas dominantes durante este periodo procuraron estimular en el sistema educativo prácticas conducentes a la producción de individuos fácilmente adaptables a los procesos políticos y productivos vigentes. Esto requería, cultivar las habilidades y los

saberes fundamentales para estos procesos. Para ello, se procuró organizar las rutinas institucionales escolares de acuerdo con los criterios de racionalidad y eficiencia propios de la burocracia estatal y de la producción en serie.

Desde la visión colonial, sostiene que históricamente, la modernidad tuvo sus orígenes en la Europa del siglo XVII. La reforma protestante, y las revoluciones Industriales y Francesas, son desde la visión europea, los procesos que dieron origen y desarrollo a la Modernidad (Escobar, A. 2003; Pág. 66).

Esta modernidad, produjo la “subalternización” de las historias locales. Podríamos sostener que la conceptualización modernidad/ Colonialidad, denota una visión hegemónica eurocéntrica, que se constituyó en la visión predominante, incluso hasta nuestros días.

La consecuencia clara fue la subalterización del conocimiento y de las culturas periféricas de la Europa. Visión que podríamos suponer, fue también, el eje del pensamiento latinoamericano durante el siglo XIX (colonialidad epistémica), es decir, la visión europea hecha pensamiento latinoamericano.

La denominada Generación del 37, en nuestro país, es un claro ejemplo. Un grupo de intelectuales, criollos, que proyectan un modelo de país y de desarrollo, desde una visión europea, que asocia el progreso y la civilización a lo europeo, y el atraso y la barbarie a lo local, a lo autóctono, a aquellos que nos da una identidad. Y precisamente, en torno a esta idea, se forjó, y estructuró nuestro sistema educativo nacional.

El Sistema Educativo como imposición cultural. Entre la hegemonía y la diversidad cultural

La educación en los orígenes del Sistema Educativo Argentino, estuvo vinculada a aspectos fuertemente políticos, que propendían la conformación de una identidad nacional, bajo modelos y cánones que respondían a una identidad cultural europea, que intentaba y se deseaba, desde las capas dirigentes del reciente Estado argentino. En este contexto, la educación sirvió, por ende, como herramienta para la imposición cultural y el avasallamiento de las culturas “otras”.

El sistema educativo, se empezó a estructurar para homogeneizar fundamentalmente a los olas de inmigrantes que llegaban a nuestro país a finales del siglo XIX, como señala Héctor Cucuzza (2007) “*en Argentina, en este periodo, fue el inmigrante el principal destinatario de las políticas de homogenización cultural e*

integración nacional implementadas a través de la escuela pública. Al margen quedaba el indígena, relegado a las fronteras y casi siempre ignorado como portador de la nacionalidad” (Op. Cit.: Pág. 10)

Desde estos orígenes, la escuela primaria se planteó como necesaria para introducir a todos los miembros de la sociedad en una cultura común. De esta manera, las escuelas y los sistemas de educación públicos, configuraron *un dispositivo cada vez más homogeneizador y nacionalizador* (Dussel, I. 2006), encargado de reproducir la cultura occidental moderna, que significó para la educación argentina, entre otras cosas, un proceso de inclusión/exclusión.

Fue la denominada generación del 37, la impulsora de un modelo de estado, que buscaba reflejarse en la cultura europea, como fuente de la civilización, y concebía a la educación, como parte de un proyecto político necesario para la consolidación de este modelo. Al respecto Cucuzza señala que *“para fundar la nación sobre las bases del pensamiento romántico, pero, sobre todo, para construir la nacionalidad, la Generación del 37 considero que era necesaria la formulación de un programa político, que se apoyaría en dos palancas de transformación: la educación e inmigración, aspectos a los que se dedicaron respectivamente Sarmiento y Alberdi...”* (Cucuzza, H. 2007 Pág. 29).

Los principios de homogeneidad cultural e identidad nacional excluyeron los saberes locales en la definición del currículum: *“la cultura escolar, lejos de reconocer las historias, tradiciones, creencias, y estilos de vida propios de los sectores populares [...] los clasifica como subcultura o en el mejor de los casos legitima su uso en los límites de lo privado”* (Duschatzky, S. 1999). De esta manera, la acción pedagógica de fines del siglo XIX se fundó sobre los ideales de inclusión/homogeneización cultural que permitieron reconocer a la escuela como el lugar donde se adquiere “la” cultura, y se esconde otras (las culturas subyugadas).

En el orden ideológico *“...el liberalismo conservador cosmopolita se cargó de elementos positivistas y combino con un nacionalismo católico erigido como valla frente a las diversas influencias culturales, lingüísticas, religiosas y de la inmigración, así como frente a las expresiones de los sectores subalternos. La antinomia “civilización/ barbarie” sigue presidiendo la lógica política liberal conservadora, aunque el contenido de “barbarie” se acrecentó con las masas inmigrantes pobres.”* (Puiggros, A. 2006 Pág. 39).

La oposición *civilización vs. barbarie* de la escuela sarmientina refleja claramente el carácter contracultural que la escuela tuvo (Tedesco, J. C. 2000), al pensarse sobre la base de “un” modelo de ciudadano y, consecuentemente, de “un” modelo de alumno a formar (Gilberg y Levy, 2009).

La visión de Sarmiento de educación no estaba dirigida a “los sectores populares”, por no ser plausibles de educación. Según Adriana Puiggrós “...*los indígenas fueron expulsados por Sarmiento de la categoría “pueblo”... Ellos deberían diluirse junto con sus vestidos tradicionales, su lenguaje y sus “huangalies”, “inmundas y estrechas guaridas” siempre preparadas para, “a la menor conmoción de la república, a la menor oscilación del gobierno....”* (Puiggrós, A. 2006 Pág. 87).

La misma autora, señala que “*Maestras norteamericanas, señoras de la beneficencia, europeos positivistas, eclécticos, espiritualistas, en casa cunas públicas, salas de asilo, escuelas primarias elementales, escuelas de artes y oficios y sets, difundirían la civilización. En Europa y en Estados Unidos, los sujetos sociales modernos habían concebido el sujeto pedagógico moderno y fundado el sistema escolar. Sarmiento invertía el esquema: el sujeto pedagógico generaría aquellos sujetos sociales*” (Op. Cit.: Pág. 88)

La imposición de una visión por encima de otras (colonialidad del saber), en detrimento de los particularismos, fue posible a partir de la configuración de un dispositivo escolar al servicio de los intereses del Estado. La escuela se convierte entonces, en el principal aparato ideológico del Estado, y su éxito se corresponde con el uso casi imperceptible de mecanismos de violencia simbólica: “*La educación podría pensarse como un territorio que se configura como un campo de relación de fuerzas, un encuentro entre sujetos, espacio de producción, de tecnologías de creación y distribución de unos determinados tipos de subjetividad*” (Grinberg-Levy, 2009)

Por ello, en las primeras décadas de nuestro sistema educativo, la educación cumplió una fuerte función política. Su misión era generar una estructura capaz de llegar a la mayor cantidad de habitantes del territorio nacional, para afianzar la consolidación del surgiente estado nacional, construir un sentido nacional en los sujetos, y homogenizar las distintas culturas, que por composición territorial, y por influencia de las inmigraciones europeas de finales de siglo XIX, hacían tan heterogénea la idea de “identidad nacional”. El estado necesitó de la educación para hegemonizar, soslayar y acallar aquellas “otras culturas” que no estaban vinculadas con la imagen liberal y europea de los sectores dirigentes que detentaban el poder por la época.

En esta utilización de la educación queda en evidencia lo que Aníbal Quijano denomina “colonialidad del saber”: *“la colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/ étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal”* (Quijano, A. 2000 Pág. 342).

Mitre, Sarmiento y Avellaneda, fueron algunos de los promotores de una visión cultural, centrada en generar una nueva Europa en América Latina, y la educación serviría de herramienta clave en esta industria. Basta recordar la imagen de Sarmiento sobre las dificultades de la Argentina para su desarrollo, siendo el indio y el gaucho “culpables” de la situación de atraso del país, definiéndolos como “animales ineducables”.

La salida para esta situación de atraso, junto con la inversión estatal en otros estamentos como los ferrocarriles y el desarrollo industrial, estaba en la necesidad de poblar la Argentina con la “cultura europea” a través de inmigrantes que traerían todo un caudal de conocimiento, hábitos, y costumbres que engendrarían una nueva nación, marcada por el *progreso*.

La educación sirvió de herramienta para la consolidación de una visión eurocéntrica de la sociedad (Quijano, A. *Ibíd.*), que servía para jerarquizar, y legitimar posiciones de clase. Las culturas locales, la cultura de los pueblos originarios y de los gauchos (criollos), quedaron sumidas en el ostracismo. Se erigió así, una “cultura nacional”, engendrada por las elites conservadoras, que impusieron sus visiones del mundo, por todos los medios y, en particular, la educación.

Diversidad Cultural y Educación: una mirada decolonial para pensar la educación hoy

La diversidad cultural que atravesó (y atraviesa) las escuelas argentinas debe enmarcarse dentro de los conflictos y dificultades que emergen de dichos contextos. La diversidad cultural es constitutiva de toda sociedad. Es esta diversidad uno de los factores que dinamiza toda interacción social, y la que conflictúa las vinculaciones entre los sujetos, y entre éstos y el Estado.

En el caso de la educación, desde sus orígenes y hasta la actualidad, la diversidad cultural puede ser pensada como eje de tensión, entre políticas pensadas e impuestas desde un tipo de lógica monocultural, que mantuvo una visión parcial y radicalizada de las necesidades a contemplar en las políticas empleadas en las escuelas argentinas.

En las escuelas, las culturas adquirieron formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifestó en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y a las sociedades que componen las distintas regiones.

Intentando reconocer esta complejidad, la cultura podría entenderse como esa construcción social y dinámica que adquiere presencia y visibilidades diferenciadas en las formas de habitar y significar el mundo, las relaciones y la producción singular que surge de estas relaciones.

En este sentido, Rodrigo Alsina (2003), considera que toda cultura es básicamente pluricultural. Es decir, se ha ido formando, y se sigue formando, a partir de los contactos entre distintas comunidades de vida que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar. Evidentemente los intercambios culturales no tendrán, todos, las mismas características y efectos.

Según Cristina Ricci (2006), el término, *diversidad socio-cultural*, en sí mismo se presenta en la actualidad como polisémico. El término puede ser utilizado a grandes rasgos, por un lado, para señalar “una carencia”, o para destacar lo diverso como una “expresión de riqueza de la naturaleza humana”. En la primera, se incluyen aquellas acepciones en donde la connotación de “diverso”, se hace en sentido negativo, como sinónimo de “necesidad a ser cubierta” o “falta de”. En la segunda posición, lo diverso puede entenderse desde aquellas acepciones que posicionan la diversidad cultural como un constructo que habla de heterogeneidad del hombre, y distintas formas de producción y vivencia cultural (Ricci, C. 2006: Pág. 13- 41).

Desde una perspectiva distinta, una perspectiva “otra”, la diversidad cultural podría entenderse de formas ampliada, y no se remitiría solo a la procedencia étnica, sino que implicaría las vinculaciones que tienen los sujetos con su contexto, en un tiempo determinado, y las propias construcciones que los actores realizan sobre su situación. Por lo tanto, se hace necesario repensar el concepto de cultura al no existir una cultura homogénea y sistemática. Partir de este punto, permite romper con las propuestas relativistas relacionadas con la problemática de la diversidad/ diferencia.

Si bien se entiende a la escuela como lugar de encuentro de diferentes grupos culturales y de clases, ese encuentro no es armónico, está marcado por prejuicios y categorías estigmatizantes, que dan paso a la conformación de una relación de desigualdad en la apropiación de bienes económicos y simbólicos (Ricci, Op. Cit.: Pág. 20). Es por ello que la diferencia cultural, en las escuelas puede ser utilizada a la vez, para intentar subordinar y dominar a grupos subalternos (como en los orígenes de nuestro sistema educativo), como para reivindicar los derechos colectivos de esos grupos (perspectiva a la cual nos acercamos en este recorrido).

En las primeras décadas de nuestro sistema educativo, la diferencia cultural fue asociada a “una carencia” que debía ser “llenada” por la educación (civilización por parte del Estado nacional). Los “otros”, los “diferentes”, los que no se “correspondían” a esa visión que vinculaba el progreso a lo europeo, debía ser subyugado, ocultado y hasta negado.

Indios, gauchos y negros no entraban en esta concepción eurocéntrica del mundo. Eran ellos, los culpables del atraso en América Latina. Por lo tanto, su existencia cayó sumida en los mandatos, de las colonialidades del pensamiento.

La escuela marginó y/o disfrazó a los pueblos originarios, dándoles roles decorativos de nuestra historia, como anécdotas de un pasado, que la modernidad iba superando. Nuestra sistema escolar, construyó un “ideal” cultural (desde la visión dirigente) en donde los europeos, hombres blancos del viejo mundo, llegaron a América para brindar cultura a aquellos indios que no la poseían

Los “indios” fueron, ilustrados por la escuela, como parte de un pasado, que los consideraba en la escala baja de la estructuración social, inclusive hasta fuera de ella, y más vinculada a la “animalidad”, que a la sociedad.

Esta negación de los pueblos originarios, se mantuvo a lo largo del siglo XX, con distintos matices, y si bien en las últimas décadas, se lograron importantes avances en la incorporación de la temática a la discusión social y educativa, el reconocimiento de la cultura de los pueblos originarios aun parece ser, materia pendiente.

Apuntes Actuales sobre la construcción de la diversidad en el ámbito escolar: la negación del aborígen.

La interculturalidad empieza a entenderse en América Latina desde los años 1980 en relación con las políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas, las

ONG's y/o el mismo Estado, con la educación intercultural bilingüe (EIB). *“Desde entonces el término intercultural empezó a asumir, en el campo educativo, un doble sentido. Por un lado, un sentido político-reivindicativo, por estar concebido desde la lucha indígena y con designios para enfrentar la exclusión e impulsar una educación lingüísticamente “propia” y culturalmente apropiada. Tal conceptualización partía del problema histórico y perviviente de la matriz colonial de poder y la exclusión, subalternización y exterminación -de identidad, lenguas, saberes, cosmovisión, lógicas y sistemas de vivir- que ha propagado.”* (Viaña, Tapia, y Walsh 2010: 48)

En nuestro país, simultáneamente al desarrollo del Congreso Pedagógico, se sancionó la ley 23.302 de “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes”, apareciendo en 1985 y -por primera vez- lo indígena en la agenda nacional. Esta ley, finalmente promulgada en 1989, también sentó las bases para la creación del INAI - Instituto Nacional de Asuntos Indígenas- como órgano oficial a nivel del gobierno nacional para encargarse de los asuntos indígenas (Bella, R. 2007). En estos procesos de burocratización de la problemática indígena en particular, y de la diversidad en general, es que se entrecruzan propuestas de interculturalidad funcional¹ y posibilidades de emergencia de una interculturalidad crítica.

Al situarnos desde una perspectiva “otra”, y detenernos en la lectura de los recientes textos de ley² que incorporan a la “diversidad” como nuevo objeto conceptual, teórico y práctico, a ser objetivo tal cual es prescripto, se hacen evidentes las estrategias de reubicación del “diferente” desde una supuesta alteridad y respeto, siempre desde la medida de la “normalidad”. Es tal la fuerza de la colonialidad del saber, que podemos distinguir dimensiones, en las que opera y accionan la formulación de la subjetividad de “lo diverso”.

Ya a fines del siglo XIX, la escuela sarmientina soslayó la existencia de los pueblos originarios. En la actualidad, las recientes transformaciones curriculares en todos los niveles, colocan el centro del debate su existencia y reivindicación. Sin embargo, la traducción de estos diseños curriculares en la acción pedagógica, no escapa a la lógica que sostienen los nuevos enunciados. Es decir, los pueblos originarios

¹ Entendiendo como interculturalidad funcional, a los planteos asumidos desde las políticas gubernamentales con el objeto de evitar enfrentamientos entre grupos diversos, atendiendo a las necesidades materiales y restituciones formales de derecho de los grupos subalternizados, se trata de una nueva construcción del “otro” desde arriba, desde el poder dominante. A diferencia de una Interculturalidad Crítica en el sentido que propone Catherine Wals, sosteniendo los planteos de la opción decolonial, una reconstrucción epistémica, social y política desde las bases.

² Ley N° 23.302 de Política Indígena y Apoyo a las comunidades Aborígenes, sancionada en 1985, Ley Federal de Educación 24.195, Reforma Constitucional de 1994, entre otras.

cobran existencia desde la comparación con la cultura hegemónica, se teje un detallado argumento sobre la distinción de los tipos de contenidos³ como nueva estrategia que esgrime objetividad a la construcción de una subjetividad impuesta desde la cultura dominante sobre los pueblos originarios. La centralidad de la historia en la construcción de la identidad nacional sigue sostenida en su origen colonial, negando una aproximación válida a la organización política y social de las comunidades originarias, que se presentan subsumidas por el orden político y social moderno.

La colonialidad del saber, toma cuerpo en los contenidos educativos, y es reforzada por las concepciones de las teorías pedagógicas, y psicológicas que pautan el “normal” desarrollo del aprendizaje (*y de la enseñanza*). Los logros son atribuidos al ajuste con estas concepciones de desarrollo. Mientras que los fracasos se leen desde la carencia de bienes materiales y culturales.

Ejemplo de estas consideraciones que replican el darwinismo social, es la incorporación de auxiliares bilingües, y las modificaciones y adaptaciones curriculares. En lugar de considerar, que el problema está en el modelo normalista de la escuela sarmienta, esgrimen estrategias para que los niños de pueblos originarios sean más fácilmente “incorporados” a la cultura hegemónica.

La fuerte presencia de los supuestos de la escuela normalizadora, domina las experiencias cotidianas del aula, a pesar que se ha avanzado desde el tratamiento teórico, y con las imposiciones de la política educativa.

Por ejemplo en la provincia de Salta, no se reconocen dispositivos formales, y sistemáticos, que contemplen la atención de la diversidad étnica y cultural, como características de una provincia, que recibe la migración de seis provincias, y tres países limítrofes, y alberga a su interior, según las últimas estimaciones⁴ de la Subsecretaría de pueblos originarios, unos cien mil aborígenes de nueve etnias diferentes.

Una tercera dimensión sobre las formas que asume la colonialidad el saber, está vinculada a la indeterminación de la etiqueta “*diversidad*”. Si bien desde los tratados internacionales, se plantea la convivencia en la diversidad, haciendo mención a la pacífica convivencia entre grupos culturales diferentes, en el campo educativo la “diversidad” aparece como un amplio campo indefinido, donde se agrupan a todos aquellos que no se adaptan a la norma, sea por su origen étnico, por su condición social,

³ De acuerdo a lo establecido por los CBC: contenidos conceptuales, contenidos actitudinales, y contenidos procedimentales.

⁴ Datos estadísticos del Censo Nacional 2001

por la pobreza en la que viven, por sus características físicas o por el desarrollo mental diferenciado que presentan.

Estas formas de nombrar a “aquellos” que no son como los niños, jóvenes y adultos “normales” (en sentido de la normalidad definida desde la imposición cultural colonial) abre posibilidades, como la atención especializada a cada grupo, cuestión que debe destacarse. No obstante, esta forma de concebir la diversidad, oculta la potencialidad generadora de relaciones de reconocimiento ético, y de análisis y discusión política, en tanto el nombramiento de lo diverso, puede transformarse en el reconocimiento de los procesos de subalternación, de las luchas por la distribución del poder y la construcción del saber.

Durante los últimos 20 años los programas de educación focalizados en la atención de los pueblos indígenas han accionado a modo de programas compensatorios en la búsqueda de equiparar las condiciones materiales sin impactar en la situación estructural. Por lo que carecen de efectividad, en una suerte de homologación entre desigualdades sociales y diversidad étnica.

Pensando hoy: a modo de cierre

Si pensamos en la relación entre escuela y sociedad, la cultura de la “vida cotidiana” (por denominarla de alguna forma) y la cultura escolar parecen estar cada vez más disociadas. Por lo tanto, es importante, y hasta necesario, reconstruir nuestras concepciones de cultura, entendiendo que el carácter histórico y político de la diversidad puede permitirnos adquirir una visión más compleja, donde las fluidas relaciones con la comunidad y el reconocimiento del potencial educativo, fortalezca las posibilidades de continuidad y crecimiento de la escuela como elemento de transformación social.

La opción decolonial, en este sentido, se nos presenta como esa alternativa, para re pensar la cultura, desde otros puntos de vista, desde otras concepciones, desde otras miradas, y desde otros lugares.

Las escuelas no deben (ni deberían) incorporar elementos culturales por imposición, sino por una toma de decisiones fundada en un proyecto sociopolítico-educativo (que parece no existir, o si existe es cuestionable). Esta resignificación se hace sobre la base del reconocimiento de las diferencias culturales de las que se nutren

las identidades que se construyen; a partir del reconocimiento y aceptación simultánea de la diferencia y de la igualdad.

Esta situación se posibilita si se supera la estrecha concepción de “comunidad educativa”, entendida como cultura homogénea y uniforme que se desarrolla dentro de los cerrados límites de la escuela. De este modo, la educación se convierte tanto en un ideal, como en un referente de cambio al servicio de una nueva construcción de sociedad. En tanto ideal, la educación “habla” a una forma de política cultural que trasciende los límites teóricos de cualquier política específica, al tiempo que vincula la teoría y la práctica social a los aspectos más profundos de la emancipación.

La política cultural resulta más amplia y fundamental que cualquier discurso político específico. Su política genera un discurso teórico práctico cuyos intereses subyacentes giran en torno a una lucha contra todas las formas de dominación subjetivas y objetivas, así como a una lucha por alcanzar formas de conocimiento, habilidades y relaciones sociales que proporcionen las condiciones necesarias para la emancipación social, y por ende individual.

Estamos convencido que la escuela es una de las pocas instituciones donde puede desarrollarse un espacio alternativo para la reflexión y creación de mensajes que no refuercen los estereotipos. Pero para lograr una educación crítica son muchos los obstáculos sobre los que hay que trabajar:

- Por lo general, la cultura escolar suele tener poca conexión con la experiencia vital de alumnos, y mucho menos con los que están socialmente desfavorecidos.
- La experiencia en la escuela no logra aprovechar totalmente la experiencia vital de los alumnos como punto de partida para el reconocimiento y el aprendizaje de la diversidad.
- Los contenidos escolares, y las finalidades de la educación se aprecian y ponderan de forma desigual por los distintos grupos y agentes sociales.
- La cultura escolar enfatiza, muchas veces lo intelectual sobre lo social, afectivo, estético, motriz o ético de los alumnos, y dentro de lo intelectual, la repetición y memorización sobre otras posibilidades intelectuales, como el desarrollo de la capacidad de análisis, crítica y elaboración personal. O su contrapartida, el énfasis en lo asistencial y el descuido por lo conceptual, curricular e intelectual.

No obstante, es importante y fundamental, no sólo pensarse y pensarnos, pues la escolarización no se limita únicamente a ello, sino a entender que una educación crítica es mucho más que aprender a leer y a escribir, implica además, aprender a comprender e interpretar la realidad, para desde allí, transformarla.

Bibliografía Consultada

- **Alsina, M. R. (1997).** “Espacios de la Interculturalidad: elementos para una comunicación intercultural” en Revista Cidob d` Afers Internacionals. N° 36. Barcelona. España Fundació CIDOB.
- **Bella, Rosanna (2007)** La cuestión aborigen en la escuela. Análisis de la cuestión en la Ley Federal de Educación. En línea en <http://www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer> consultado el 12 de enero de 2011
- **Bourdieu, Pierre (1997)** *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.
- **Bruner, Jerome (1997).** *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje-Visor
- **Bianchi, Susana (2005)** Historia social del mundo occidental. Del feudalismo a la sociedad contemporánea. Bs As. UNQ. Cáp. IV y V
- **Castro-Gómez, Santiago (2000).** “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246.
- **Castro-Gómez, Santiago, (2000)** “Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura” en Castro Gómez (editor) *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto Pensar/Centro Editorial Javeriana, Pág. 94 – 107.
- **Caruso, M. y Dussel, I. (1996).** "Cultura y Escuela" en *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires. Kapelusz
- **Cucuzza, Héctor Ruben. (2007).** Yo Argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873- 1930). Bs. As. Ed. Miño y Dávila

- **De Sousa Santos, Boaventura. (2006).** Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. CLACSO. UBA.
- **Duschatzky, Silvia (1996).** *De la Diversidad en la Escuela a la escuela de la diversidad.* Artículo publicado en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, año 7, n° 15, Diciembre. pp. 45-49. FLASCO Argentina.
- **Dussel, Inés (2001)** "*De la `cultura general` a la intervención crítica* ", entrevista realizada por Mónica Carozzi, en "*El monitor de la educación*", Año 2, N° 2, Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- **Escobar, Arturo (2003).** "*Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación Modernidad/colonialidad latinoamericano*". III Congreso Internacional de Latinoamericanistas en Europa, Ámsterdam. Editada en *Tabula Rasa*. Revista de Humanidades nro. 4. Colegio Mayor de Cundinamarca: 51- 161
- **Gojman, S. y Zelmanovich, P. (2007).** "*Propuestas para el aula. Atender la heterogeneidad de trayectorias y biografías escolares*" en Diplomatura Superior en Currículo y Prácticas en Contexto. Buenos Aires. FLACSO.
- **Grimson, Alejandro (2007).** "*Diferentes sentidos de la noción de cultura. Los usos del concepto y la cuestión de la 'cultura nacional'*" en Diplomatura Superior en Currículo y Prácticas en Contexto. Buenos Aires: [s.n]. FLACSO.
- **Grinberg, S. y E, Levy. (2009).** *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro.* Ed. Universidad Nacional de Quilmes. Bs As.
- **Gualdieri, Beatriz; Vázquez María José y Tomé, Marta (2008)** "*Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján. Argentina*" *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina - IEASALC – UNESCO*
- **Heras Monner Sans, Ana Inés (2002)** "*Acerca de las relaciones interculturales: Un presente –ausente tenso*" en *Scripta Ethnologica*, Vol . XXIV, Bs.As. Pp 149-176
- **Hernandez, Fernando (1999)** "*Estudios culturales y lo emergente en la educación*" en: Cuadernos de Pedagogía N° 285, Barcelona
- **Hobsbawm, Eric. (1998)** *Historia del Siglo XX.* Ed. Grijaldo.

- **Kessler, Gabriel (2003).** *“Redefinición del mundo social en tiempos de cambio”* en Svampa, M., (ed.) Desde Abajo. Las transformaciones en las identidades sociales. Buenos Aires. Pp. 25-50. UNGS-Biblos.
- **Mignolo, Walter (2009).** *“La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial)”*. *Crítica y Emancipación*, (2): 251-276, primer semestre 2009.
- **Mignolo, Walter (2001)** *“Colonialidad del poder y subalternidad”* I. Rodríguez (Editora). Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos. Estado, cultura y subalternidad. Ámsterdam/Atlanta, GA: Rodopi. Pág. 155-184.
- **Mignolo, Walter (2003)** *“Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico”*. Prefacio a la edición castellana de Historias locales/diseños globales. Madrid, Edit Akal. Pág. 16-60.
- **Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004)** Educación Intercultural Bilingüe en Argentina – Sistematización de Experiencias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Primera Edición. Buenos Aires, 1 de Octubre de 2004, 560 p.
- **Quijano, Anibal (2000).** *“Colonialidad del poder y clasificación social”* Vol. 6 N 2 en <http://jwsr.ucr.edu/archive/vol6/number2/pdf/jwsr-v6n2-quijsano.pdf>
- **Puigros, A. (2004).** Que paso en la Educación Argentina. Desde la Conquista hasta el menemismo. Ed. Galerna. Bs. As.
- **Puigros, A. (2006).** Historia de la Educación Argentina: tomo 1: sujetos, disciplinas y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentina. 1 ed. 4ª reimp. Bs. As. Ed. Galerna.
- **Ricci, Cristina (2006)** *“Cómo atender a la diversidad socio-cultural en contextos educativos de riesgo”* en Revista Persona. Revista electrónica de Derechos existenciales. Nº 56- 57. Pág. 13 41
- **Rodriguez, Ileana (1998)** *“Hegemonía y dominio: subalternidad, un significado flotante”* en Castro –Gómez y Mendieta (compl.) Teorías sin disciplina. Latinoamericanismos, poscolonialidad y globalización en debate. México: Universidad de San Francisco/Miguel Ángel Porrúa. Pág. 101-120.

- **Sagastizabal, M. A. (2004).** Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica, Buenos Aires: Noveduc.
- **Sagastizabal, M. A. (2007).** “Tarea Docente y diversidad en la Escuela” en 6° Congreso Internacional de Educación. El Oficio de enseñar competencias y el rol docente en la actualidad. 12 y 13 de febrero. Bs. As. Ed. Santillana.
- **Tedesco, Juan Carlos (2000).** Escuela y Cultura: una relación conflictiva. IIPE. UNESCO. Buenos Aires.
- **Tenti Fanfani, E. (2004).** Sociología de la Educación. Ed. Universidad Nacional de Quilmes. Bs. As.
- **Valenzuela, Estela Maris (2008)** “*Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen. Argentina*” en Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina - IEASALC – UNESCO.
- **Viaña, Jorge; Tapia, Luis y Walsh Catherine (2010).** Construyendo Interculturalidad Crítica. Editorial Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolivia.
- **Walsh, Catherine (2005)** “*Interculturalidad, colonialidad y educación*” en Primer Seminario Internacional “(Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad” Bogotá, 1 a 4 de Noviembre 2005.
- **Walsh, Catherine (2009)** Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Primera Edición: Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Aibya Yala. Quito, Ecuador.