

La educación intercultural como debate en el marco del nuevo escenario educativo pampeano.

Lisandro Hormaeche.

Cita:

Lisandro Hormaeche (2013). *La educación intercultural como debate en el marco del nuevo escenario educativo pampeano. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/388>

XIV Jornadas
Interescuelas/Departamentos de Historia
2 al 5 de octubre de 2013

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 18

Título de la Mesa Temática: Representaciones y realidades sobre la educación de pueblos indígenas, originarios y otras alteridades en América Latina (siglos XVIII al XX)

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: Cruz, Enrique Normando /Hormaeche, Lisandro David

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO DEBATE EN EL MARCO DEL
NUEVO ESCENARIO EDUCATIVO PAMPEANO**

Hormaeche, Lisandro David

IHA – FCH – UNLPam

profesorhormaeche@gmail.com

Introducción

La creación de nuevas representaciones implica la destrucción de las anteriores, sin embargo, la destitución e institución no es absoluta, continúan rasgos del viejo imaginario que adquiere nuevas formas y expresiones, y otros rasgos permanecen

inalterables en tanto su carácter arquetípico. El estudio de las representaciones sociales en el campo de la educación no tiene aún, en Argentina y varios países de América Latina, suficiente producción que permita reflexiones profundas y serias para modificar situaciones cristalizadas en relación a la educación intercultural. Por ello, nuestro trabajo toma como perspectiva la historia cultural, una historia de la construcción de sentido a partir de tensiones existentes entre un sistema de pensamiento y las formas grupales o individuales de apropiación de dicho pensamiento (Chartier, 1992). Así, la historia cultural que define Roger Chartier es la historia de la construcción de la significación, la historia de las representaciones y las prácticas, la historia de las formas y mecanismos por los cuales las comunidades perciben y comprenden su sociedad y su historia; en síntesis, la historia de los “modos de articulación entre las obras o las prácticas y el mundo social, sensibles a la vez a la pluralidad de divergencias que atraviesa una sociedad y a la diversidad de empleo de materiales o códigos compartidos” (Chartier, 1992: 2).

La noción de cultura atraviesa la gran mayoría de los estudios sobre la escuela y la educación (Batallán, 2007). En educación, la deshistorización que produce el ‘culturalismo’ (proveniente del funcionalismo), como enfoque para el análisis de las relaciones sociales en la escuela presente, encuentra explicaciones en una supuesta cultura escolar que sobrentiende prácticas recurrentes.

El cierre conceptual de la vieja noción de cultura, que se asienta en un imaginario *locus* empírico y en las pautas o costumbres valoradas (ethos) que se reproducen por los procesos de endoculturación o apropiación de códigos y del lenguaje, empobrece el análisis de los procesos sociales que se dan dentro de mundos particulares fuertemente marcados por la política y la historicidad de los procesos (Batallán, 2007; Batallán y García, 1992).

Hay una propuesta, en el marco de las nuevas corrientes de la antropología dialógica (Mannheim y Tedlock, 1995), de ubicar la noción de cultura como un concepto descriptivo no determinista, tal como sostiene Elsie Rockwell (1980), en continuidad crítica con Clifford Geertz. Sostiene esta autora que la cultura no explica sino ‘que quiere una explicación histórico-social que dé cuenta de su persistencia y transformación’, y propone con cautela que si hubiese que mantener el uso del término ‘cultura’ sería sólo a un nivel muy concreto, descriptivo de las formas cotidianas que asumen los procesos de producción y reproducción, y de la reflexión cotidiana de los sujetos sociales sobre su realidad (Mannheim y Tedlock, 1995).

La cultura es un proceso complejo y la educación es una forma de ver la cultura, ya sea como transmisión, reproducción, integración, cambio o interacción, aunque, en cualquier caso, siempre se trata de procesos sociales. Siguiendo esta línea de análisis, debe pensarse que la interculturalidad no se trata de una dimensión que se limite sólo al campo de lo educativo. La interculturalidad se encuentra presente en todas las relaciones humanas en general y como alternativa frente al autoritarismo, el dogmatismo y el etnocentrismo. La interculturalidad es una actitud de apertura, de diálogo horizontal y de enriquecimiento recíproco. La propuesta intercultural busca generar espacios de liberación y acuerdo en los que no existan minorías excluidas de representación, opinión y capacidad de decisión en los ámbitos de administración del poder. Ello supone el diálogo intercultural, pero con identidad, lo cual es una postura que busca colocarse en el lugar del otro, entenderlo desde su visión de mundo y su jerarquía de valoraciones y, especialmente, aceptar que los diferentes grupos y culturas están interrelacionados y se influyen mutuamente (Ibañez Caselli, 2009).

Para algunos autores, pensar en términos de interculturalidad debe implicar tanto el reconocimiento de que en la violenta historia de nuestra sociedad la guerra contra los pueblos indígenas fue el primer genocidio, y la acción civilizadora, el primer gran etnocidio (Cremonesi y Cappannini, 2009); como una transformación estructural socio-histórica en la que los pueblos históricamente oprimidos sean parte constitutiva (y no aditiva) de una propuesta alternativa de sociedad (Walsh, 2007).

La educación concebida como una “construcción” social es una actividad ideológica que responde a circunstancias teóricas, políticas, culturales, socioeconómicas e históricas; a concepciones antropológicas; a una cosmovisión y una ideología “que ha sido formulada de manera consciente y colectiva con objetivos políticos formales” (Wallerstein, 2000). Es así que en las praxis y en las teorías educativas subyace una concepción de hombre que se enmarca en una cosmovisión. La construcción discursiva de la organización sociocultural conlleva procesos de recíproca identificación. Si el discurso es una organización de sentido funcional para la cultura en cuyo seno se produce, todo texto encierra, además de su mensaje superficial, un conjunto de discursos. Los discursos producidos en una cultura pueden analizarse según dos grandes categorías: los discursos reproductivos que tienden a la conservación del sistema cultural y los discursos productivos que tienden a modificar ese sistema. La cultura, entendida como un todo sistémico cuyas partes se constituyen como discursos que interactúan con las otras mediante textos, consiste en una tensión entre los discursos

productivos y los reproductivos (Guerin, 1992). Los discursos se potencian, se transforman, se modifican y se re-escriben constantemente. La pugna interdiscursiva implica la aparición de un discurso hegemónico que predomina temporariamente sobre los demás.

La educación en la perspectiva intercultural pasa a ser entendida como el proceso construido por la relación tensa e intensa entre diferentes sujetos, creando contextos interactivos que, justamente por conectarse dinámicamente con los diferentes contextos culturales en relación a los cuales los diferentes sujetos desarrollan sus respectivas identidades, se torna un ambiente creativo y propiamente formativo, o sea, estructurante de movimientos de identificación subjetivos y socioculturales. En este proceso, se desarrolla el aprendizaje no apenas de las informaciones, de los conceptos, de los valores asumidos por los sujetos en relación, sino sobre todo el aprendizaje de los contextos en relación a los cuales estos elementos adquieren significados. En estos entrelugares, en el espacio ambivalente entre los elementos aprendidos y los diferentes contextos que pueden ser referidos, puede surgir lo nuevo, es decir, los procesos de creación que pueden ser potencializados en las fronteras de las situaciones límites.

Breves referencias del contexto socio-histórico pampeano

La historia de la provincia de La Pampa solía tomarse como un recorte temporal 'muy joven' ya que solo se reconocía la misma a partir de 1951, luego de su provincialización. Afortunadamente muchos trabajos referidos a la historia regional han arrojado luz y criterios académicos para construir y revisar la historia de la etapa indígena, territorialiana y provincial.

Esto permitió un gradual proceso de relectura y revisión de los procesos históricos y de constitución de equipos de investigación que comenzaron a reconstruir la historia de La Pampa desde otra perspectiva y con aportes interdisciplinarios. El caso de la historia de la educación ha sido aún más lento y complejo, especialmente por la reciente formación de equipos especializados a esta temática. La producción académica en relación a los pueblos indígenas y educación son aún escasas. En tal sentido, la propuesta que estamos haciendo en esta tesis refiere, justamente, a realizar un aporte al estudio de las

representaciones que se han construido de los pueblos indígenas en las normativas educativas pampeanas, con especial énfasis en la transformación educativa reciente.

La creciente revisión de los estudios de las sociedades indígenas pampeanas-patagónicas desde el período hispano (fines del siglo XVI) y la incorporación del territorio indio al estado nacional han demostrado desde hace varios años cómo la frontera más que un límite o separación actuaba como un área de interrelación entre dos sociedades distintas, en la que operaban procesos económicos, sociales, políticos y culturales específicos. Desde estos aportes de las diversas investigaciones es posible pensar un mundo de criollos, indígenas y mestizos cruzado por múltiples líneas de interacción, aculturación e influencias recíprocas.

En líneas generales, puede aceptarse que la población de La Pampa, en el período anterior a los inicios del siglo XIX, fue reducida, no excediendo de 10 a 12 mil habitantes indígenas. Las características de estos pobladores, que recorrían el territorio más o menos cíclicamente, a compás de las migraciones estacionales del guanaco, eran similares a las de otras bandas que merodeaban por las pampas y la región chaqueña. El período indígena en La Pampa reconoce dos épocas (Araoz, 1991): la primera anterior al 1800, con una economía natural de caza y recolección, de predominante sello tehuelche, la segunda posterior a 1800, con una economía basada en las posibilidades comerciales que otorgó el uso del caballo y la influencia araucana que abarcaría en su período de máximo esplendor desde 1834 a 1879. El proceso de araucanización cobra importancia hacia inicios del siglo XIX e impusieron, por las condiciones propias del espacio geográfico, las condiciones ambientales y las posibilidades tecnológicas, una actividad económica de base comercial.

La Araucanía¹ se había convertido, entre mediados del siglo XVII y 1850, en un espacio fronterizo que hizo posible la convivencia, más o menos pacífica, de dos sociedades: la indígena o mapuche y la occidental. Organizada cada una sobre la base de valores y prácticas sociales diferentes pero unidad, en líneas generales, por la actividad comercial. La magnitud del comercio, focalizado en el ámbito fronterizo, pero capaz de proyectarse a regiones bastante más alejadas, hace presumir que la complementariedad de las redes indígenas y capitalistas fueron muy importantes para el conjunto de la economía chilena, situación que se mantuvo hasta la primera mitad del siglo XIX. Se podría decir que las Pampas eran recorridas por mapuche que recolectaban ganado y lo

¹ Se denomina así al área comprendida entre los actuales territorios de Argentina y Chile donde se extendió el control mapuche, especialmente hacia el siglo XIX.

llevaban a Chile a través de innumerables rastrilladas o caminos de la tierra. La frontera mapuche adquiere una nueva dimensión. Lejos de constituir un espacio marginal, queda la impresión de que forma parte del imperio e importa tanto como otros cuya función económica se ha estudiado con mayor detenimiento (Pinto Rodríguez, 1996; Ratto, 1997).

Es posible pensar entonces que la capacidad del mundo indígena de articularse a estos circuitos económicos, constituyó, al fin un factor que favoreció su supervivencia. Lejos de ser una amenaza para los representantes del imperio, los mapuche terminaron transformándose en una pieza vital del engranaje económico del cono sur del continente.

La situación cambió radicalmente en el siglo XIX. Tres factores puntuales generaron un escenario que se tornó cada vez más amenazante para el indígena: la configuración de los Estados Nacionales, la articulación de éstos a los mercados internacionales y la constitución del mercado de tierras. Los tres repercutieron en ambos países, primero en Argentina, más tarde en Chile (Ratto, 1997). A poco de concluir la independencia, Argentina y Chile tuvieron que reorientar sus economías en función de las conexiones particulares, que trataron de establecer los grupos dirigentes que asumieron el control político de ambos países, con los mercados más desarrollados del capitalismo decimonónico, tratando de producir lo que éstos demandan y atrayendo hacia acá, los excedentes que allá se acumulaban.

La estancia como unidad económica y la producción para los mercados capitalistas del siglo XIX, a los cuales se estaba conectando el país, eran absolutamente incompatibles a la economía indígena. Entonces, las redes económicas que habían tejido los mapuche con los viejos comerciantes coloniales y los circuitos comerciales que fluían a través de las rastrilladas, ya no servían. Había que intervenirlas y desarticularlos. Es aquí donde se proyecta, desde el Estado, la 'Conquista del Desierto' para incorporar las tierras al modelo agroexportador.

Si hasta mediados del siglo pasado el mapuche pudo sobrevivir con relativo éxito en la amplia frontera que se constituyó en el cono sur del continente, creo que eso se debió a la posibilidad que tuvo de articular sus propios circuitos económicos a los circuitos capitalistas. Cuando los segundos aplastaron a los primeros, el mundo indígena empezó a desplomarse (Pinto Rodríguez, 1996; Ratto, 1997).

En gran medida los estudios sobre las políticas indígenas implementadas por los gobiernos 'blancos', se centran en explorar en profundidad las actitudes de los hacedores

de dichas políticas y los orígenes de sus puntos de vista dejando en un segundo plano o aún ignorando las repercusiones que esas estrategias pudieron haber generado en el interior de las comunidades indígenas.

En términos generales podemos plantear que, entre 1810 y 1830, la política hacia las 'tribus' que habitaban las pampas pasó por tres etapas diferentes. El primer momento comenzó con la revolución de independencia y se extendió hasta la caída del gobierno central en febrero de 1820. Esta se caracterizó, por una parte, por la búsqueda de los revolucionarios criollos de lograr una relación pacífica con los grupos indígenas de la pampa, con el fin de no abrir nuevos frentes de conflicto. Por otro lado, la sociedad indígena con que se pretendía pactar, estaba experimentando modificaciones de importancia en cuanto a la composición de los grupos que la conformaban. En esta nueva etapa comenzaron a producirse asentamientos permanentes de algunos grupos chilenos en las pampas. Desde la posición indígena se podrían observar dos aspectos. Aquellas parcialidades amenazadas por grupos rivales aceptarían el avance blanco en la medida que éste significara el auxilio contra sus enemigos; otras parcialidades, desde una posición de fuerza rechazaban cualquier intento de avance de población en sus dominios accediendo solamente a la instalación de puntos de comercio.

En un segundo momento, que ubicamos en la década de 1820, la situación se modificaría cuando, con la caída del gobierno central se acelerara el proceso de consolidación de los estados provinciales. Dentro de la agenda del incipiente estado provincial, el avance de frontera sería un punto principal. La aparición del Estado como monopolizador de las relaciones encontró serias resistencias tanto entre los hacendados como entre los indígenas que buscaban mantener un vínculo personalizado con la sociedad blanca, siendo 1820 una década fecunda en negociaciones de paz, en su mayoría fallidas.

Una tercera etapa está representada por la política indígena impuesta por Rosas que se apoyó en una tajante diferenciación entre indios amigos y enemigos en donde los primeros serían auxiliados económica y militarmente por el Estado y los segundos perseguidos en forma implacable.

El avance militar, el destino de los indios y el reparto posterior de las tierras ocupadas explica por qué, salvo raras excepciones, las tribus desmigadas y desorganizadas no pudieron quedarse en sus territorios originales. Los indígenas no tuvieron un lugar en la nueva estructura poblacional y económica del naciente Territorio de La Pampa, como consecuencia de las políticas oficiales de la época (Lluch, 2002). La ciudadanía

del indio sometido supuso su consiguiente integración como campesino, peón de estancia y otros destinos más vinculados a la estratificación social que a la diferencia étnica.

Se fue produciendo así, en el tratamiento legal de la cuestión indígena, una suerte de juego pendular entre el reconocimiento de una situación diferencial de precariedad ante los usos y abusos del sistema y el imperativo de ciudadanizar a cualquier precio a los aborígenes hasta alcanzar su total disolución en la sociedad mayoritaria” (Lluch, 2002: 55)

La provincialización efectiva de los territorios nacionales constituyó el corolario del proceso de ampliación de la ciudadanía política poniendo fin a un largo período de finalidad. La incorporación efectiva de la actual provincia de La Pampa en la Nación se logró mediante la conquista militar y en cumplimiento de la ley nacional n° 215 del 13 de agosto de 1867, que determinó llevar la línea de frontera con el indio sobre la margen izquierda de los ríos Negro y Neuquén, esto no fue posible por la Guerra del Paraguay. En 1869, el senador por Santa Fe, Nicasio Oroño, presenta un proyecto de ley del cual surge una nueva limitación de las provincias, estableciendo la existencia de cinco territorios nacionales: La Pampa, Misiones, Chaco, Los Andes y Los Llanos.

La ley N° 1532, de 1884, estableció los límites, aproximados, de todas las gobernaciones, determinó las condiciones de provincialización de éstas (sobrepasar los 60.000 habitantes) y creó, formalmente, el Territorio Nacional de La Pampa. Con los procesos de ocupación e incorporación al Estado, se produce la llegada al territorio de los 'colonizadores'. Estos provenían de las catorce provincias históricas² propietarias de los 'territorios nacionales'. Posteriormente hacen su arribo al territorio las oleadas de inmigrantes que caracterizaron a la Argentina. Sin embargo, cabe puntualizar que el acceso a la tierra por parte de los inmigrantes extranjeros, no fue fácil ni estuvo promovido por una política pública de democratización de la tenencia de tierras. Por el contrario existió un proceso de acaparamiento de tierras públicas por parte de un grupo de familias criollas y ciertas empresas extranjeras (Berhongaray, 2000).

La reforma educativa del siglo XXI y la cuestión indígena en Argentina

² Refieren, tradicionalmente, a las catorce provincias que firmaron la Constitución de 1853 o adhirieron a ella.

Dentro de los procesos de reforma educativa producidos en Argentina en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, nos encontramos con una particularidad en los textos revisados. Al respecto, la Ley Nacional de Educación 26.206 (a partir de ahora LNE) tuvo un proceso muy interesante de discusión en el marco del *Documentos para el debate*³. En este sentido, presenta una convergencia poco lograda de discursos y series de discursos de distintas épocas, generando una hibridación compleja. Conceptos como igualdad, calidad, justicia, ciudadanía, etc. coexisten pacíficamente en el texto cuando estos conceptos tienen una historia, son polisémicos, forman parte muchas veces de discursos antagónicos y requieren ser definidos. Plantear a la educación como “variable clave de la estrategia de desarrollo nacional” (LNE, 2007: 9) reclama explicitar las características que el enunciado “desarrollo nacional” tiene hoy en el país en el actual modelo económico, a diferencia de otros ciclos históricos. Considerar que “la educación es imprescindible para construir condiciones de igualdad” (LNE, 2007: 19) supone no mitificar su dimensión igualitarista en un país con una polarización social extrema y con una distribución socialmente injusta de la riqueza. Difícilmente la escuela tenga capacidad para remontar la situación de pobreza e indigencia de buena parte de la población argentina. Suponer que “los contenidos básicos y los núcleos de aprendizaje prioritarios son un piso común para todos” (LNE, 2007: 30) implica desconocer, que como en la práctica de la lectura, lo crucial sigue siendo las posibilidades y modos de apropiación del texto escrito y estas son cada vez más diferenciales en los actores cotidianos del sistema educativo.

Ahora bien, en el marco discursivo de esta Ley, se incorpora por primera vez un capítulo con artículos que refieren exclusivamente a la Educación Intercultural Bilingüe: Capítulo XI “Educación Intercultural Bilingüe”. Dicho capítulo integra un total de tres artículos (52º, 53º, y 54º), en los cuales se describe, básicamente y de forma general, qué es la EIB, cuáles son sus funciones, las relaciones que deben establecerse con otras instituciones del área de educación y el encuadre constitucional de la misma:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que

³ *Documento para el Debate, Ley de Educación Nacional, Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa.* (2006) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (LNE, Capítulo XI, Art. 52).

En función de lo que se explicita en el citado artículo, deben construirse relaciones propenda a integrar a las comunidades indígenas en los procesos de construcción de contenidos específicos que luego son enseñados. Sin embargo, es interesante pensar que aquí solamente se hace mención a las poblaciones indígenas, es decir que quedan fuera otras alteridades y minorías étnicas que, en la realidad, existen.

En relación a las responsabilidades del Estado, se explicita:

Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe (LNE, Capítulo XI, Art. 53, Inc. a)

En relación a esto, se han tendido a fortalecer las mesas de discusión e intervención de comunidades indígenas en la definición de algunas líneas de acción por parte del Estado Nacional. Sin embargo, la realidad indica que corresponde a cada jurisdicción el trabajo de definición de políticas educativas en el marco de la Ley Nacional. Y es allí donde aparecerán (como veremos para el caso de La Pampa), algunas cuestiones de 'confusión' conceptual y de definición institucionales para poner en marcha estos procesos de integración.

En relación a la formación e investigación sobre temas referidos a Educación Intercultural, los incisos b y c del artículo 53° explicitan:

garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema; impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos

indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica (LNE, Capítulo XI, Art. 53, Inc. b y c).

Como vemos, el Estado Nacional impulsa la formación e investigación en el área de la educación intercultural. Se han fortalecido línea y equipos de investigación⁴ para sostener la formación inicial y específica. En tal sentido, han sido creados los profesorados exclusivos para educación intercultural bilingüe en varios lugares del país, o se han constituido centro de formación que vinculan en su práctica docente y de investigación las relaciones étnicas, como el Instituto de Cultura Aborigen⁵ de Córdoba. Sin embargo, en la mayoría de los profesorados (institutos de formación docente o universidades nacionales), siguen quedando fuera de los planes de estudio la cuestión referida a la educación intercultural como modalidad del sistema educativo que debe ser incorporada no solo como vínculo con los pueblos indígenas, sino como forma de relacionarse con otras etnias que están conviviendo en las escuelas del país.

Otras de las especificaciones realizadas como 'compromisos' del Estado para asegurar la educación intercultural, refieren a “promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (LNE, Cap. XI, Art. 54° Inc. d.). En tal sentido, la participación real en instancias formales de elaboración de estos procesos, es, como indicamos con anterioridad, una suerte de buena voluntad de las jurisdicciones, ya que dependiendo del grado de desarrollo de estas modalidades, será el grado de participación otorgado a los pueblos indígenas para la participación en las discusiones que se realicen. Esto último se vincula directamente con el inciso c, que refiere a la idea de “propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales” (LNE, Cap. XI, Art. 54° Inc. C.).

Sin embargo, todas las acciones, afirmación y propuestas indicadas en los artículos e incisos anteriores, parecen entrar en tensión con la afirmación que se expresa en el último artículo del capítulo sobre Educación Intercultural Bilingüe:

⁴ Por ejemplo el equipo dirigido por Claudia Briones denominado GEAPRONA – Grupo de Estudios en Aboriginalidad, Provincias y Nación – sección Etnología y Etnografía del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; los trabajos realizados por Ana Fernández Garay en la Universidad Nacional de La Pampa; Teresa Artieda en la Universidad Nacional del Nordeste, entre otros.

⁵ www.ica.org.ar

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad (LNE, Cap. XI, Art. 54º)

Como vemos en el texto citado, las atribuciones que el Ministerio y el Consejo Federal de Educación se atribuyen dejan 'fuera' del acuerdo a las comunidades indígenas de decisiones tan importantes como la definición de los contenidos curriculares comunes para el conocimiento de los pueblos originarios. Qué, cómo o por qué los alumnos/as deben conocer esos contenidos y no otros es crucial para comprender el grado de participación que los pueblos tienen en la definición de los mismos. Cuando se siguen sosteniendo prácticas que consisten en la mera 'traducción' de contenidos a las lenguas indígenas es evidente que, a mucho pesar, la construcción de espacios de interculturalidad no ha sido posible aún.

La Ley Provincial N° 2511 y la educación intercultural

Cambios institucionales mediante, y sancionada la Ley Nacional de Educación 26.206, la provincia de La Pampa sancionó el 28 de agosto de 2009 la Ley Provincial de Educación 2511 (en adelante LPE). Esta ley propone un Sistema Educativo Provincial que está estructurado en cuatro niveles: la educación inicial, primaria, secundaria y superior. Siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación de la Nación, la obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. Según el artículo 17, el Estado Provincial garantizará el cumplimiento de la obligatoriedad escolar mediante acciones que aseguren una educación de igual calidad en todo el territorio provincial y en todas las situaciones sociales.

El gobierno provincial tiene, bajo la órbita del Ministerio de Cultura y Educación (en adelante MCE), todos los niveles y modalidades de educación dependientes del estado

provincial, incluidos los establecimientos educativos de gestión privada que son monitoreados por el MCE.

Asimismo, en el artículo 19° de la citada ley, se establecen como modalidades la educación técnico profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, en contextos de privación de la libertad y domiciliaria y hospitalaria. Se entiende por modalidad las opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación, como así también atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

En relación a la modalidad de educación intercultural bilingüe, el Ley define que

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del Sistema Educativo responsable de impulsar una perspectiva pedagógica en articulación con la educación común, que contribuya a rescatar y fortalecer las pautas culturales, la historia, la cosmovisión e identidad, propiciando el diálogo enriquecedor en conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnicas, lingüística y culturalmente diferentes. El Estado garantizará esta modalidad, con el fin de rescatar la lengua, a las instituciones educativas que lo soliciten y que registren matrícula escolar indígena, a medida que se cuente con personal capacitado (LPE, Capítulo XII, Art. 80.).

Sin embargo, no existe, en esta definición tan general, un posicionamiento teórico claro sobre qué se entiende por educación intercultural bilingüe. Al respecto, la inclusión de los pueblos indígenas en la normativa educativa debe, indudablemente, posicionar desde donde se plantea el concepto de interculturalidad.

En el análisis de la articulación entre discursos políticos y prácticas cotidianas en la escuela, se pueden identificar contradicciones que deberían ser resueltas para mejorar la educación y neutralizar el prejuicio y el racismo presente en las aulas escolares. Por un lado, se hace notoria la vigencia del mandato histórico fundacional que ha guiado a la escuela pública desde sus orígenes, y que colocó al docente en el papel de guía activo, de modelo, de poseedor del conocimiento y del 'deber ser' en el proceso de enseñanza, y

consideró a los alumnos receptores pasivos, potencialmente moldeables, perfectibles a través de incorporar el conocimiento transmitido. Por otro lado, se pregona una educación intercultural a través del mandato de la legislación actual sin problematizar hacia el interior del sistema educativo ni las desigualdades sociales, ni las historias heterogéneas gestadas en el contexto de los movimientos migratorios, ni las coyunturas actuales producto de los procesos socio-históricos que se fueron dando en estas últimas décadas.

Por ejemplo, en el caso de la LPE, solo existen dos artículos en un capítulo que refieren a la educación intercultural bilingüe. En el primero se expresa la definición de la modalidad y las responsabilidades del Estado, como hemos analizado en el apartado anterior. En el segundo, se hace referencia a las formas en las cuales el Estado actúa como garante de la modalidad. Por ejemplo:

Aportar propuestas curriculares para una perspectiva intercultural democrática impulsando relaciones igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, teniendo en vista la construcción de una sociedad inclusiva (LPE, Cap. XII, Art. 80, Inc. a).

La educación ciudadana constituye una estrategia concreta para diseminar los postulados de una nueva convivencia social diferenciada. Ante ello, alguien puede decir que se está sumando a la educación, una vez más, nuevas y más pesadas responsabilidades para con el conjunto de la sociedad. No se trata de eso, sino de la articulación de la escuela a procesos más globales. Nada de esto será posible si la EIB sigue enclaustrada o si se la concibe como una suerte de maquillaje de las políticas sociales dirigidas a indígenas (Bello, 2009).

Formular proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones y los programas de todos los niveles educativos, articulándose organizadamente con las respectivas Direcciones de Nivel, en el marco de políticas provinciales que integren las particularidades y diversidades de sus habitantes y sus culturas, propiciando el respeto a la diversidad y promoviendo la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos (LPE, Cap. XII, Art. 80, Inc. b)

La ausencia, en el campo de las políticas educativas, de un ajuste conceptual y de una clara definición del concepto de interculturalidad representa otro obstáculo epistemológico que impide superar el multiculturalismo, cuestionado en el ámbito académico. Esto provoca la discontinuidad entre el discurso jurídico y las prácticas cotidianas en la escuela (lo que debería hacerse, lo que se dice que se hace y lo que se hace realmente).

Esto dificultaría también otro de los objetivos propuestos, tal como “Plantear articulaciones de las instituciones y los programas de formación específica constituyendo a las escuelas como espacios de socialización” (LPE, Cap. XII, Art. 80, Inc.).

Un punto conflictivo en la implementación de este capítulo de la Ley refiere a

Diseñar y desarrollar propuestas pedagógicas y organizativas que atiendan a preparar a todos los integrantes del Sistema Educativo de la Provincia en el respeto, el reconocimiento mutuo y la igualdad en un marco de aceptación de las diferencias culturales, étnicas, de origen, religiosas entre otras, para el completo cumplimiento de los objetivos de la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior (LPE, Cap. XII, art. 80, Inc. d).

En este sentido, vemos que sigue primando el objetivo que tiene cada nivel (inicial, primario, secundario, superior) por sobre la diversidad que se intenta reconocer en los otros. Esto puede ayudarnos a pensar, en términos anadialécticos, que sigue sin incorporarse al 'otro' en la construcción de la alteridad. Por ejemplo, en los NAP para el nivel medio, se enumeran como situaciones de enseñanza que debería ofrecer la escuela para promover “la construcción de una identidad nacional plural respetuosa de a diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos” (*NAP Ciencias Sociales Nivel Medio*, 2006: 16). En la selección de saberes para el 8º año, por ejemplo, se indican:

El análisis de las formas de organización de las sociedades indígenas americanas en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la jerarquización social, la legitimación a

través del culto y de los sistemas de creencias, a partir del tratamiento de uno o dos casos.

La comprensión de los procesos de conquista y colonización europea en América desde múltiples interpretaciones, enfatizando en el impacto sobre las sociedades indígenas y en las variadas relaciones (resistencias, cooptaciones, alianzas) que éstas establecieron con los conquistadores (NAP, 2006: 22)

Es decir que, aún en términos de integración de saberes, sigue existiendo una propuesta recortada y con muchas vaguedades sobre el cómo tratar estos saberes que se sugieren como posibles para abordar en el aula. Discursivamente sigue estando la oposición del 'nosotros' y los 'otros': las sociedades indígenas vs. los conquistadores; las sociedades indígenas vs. los colonizadores; las sociedades indígenas vs. el Estado.

En virtud de lo anterior, será más que necesario buscar que se construyan nuevos y se consoliden algunos espacios de investigación referidos a la temática de la educación intercultural. La ley, particularmente para los ámbitos de formación docente, explicita que es necesario:

Incentivar la formación de espacios de investigación en Educación Intercultural con la participación de las Universidades Nacionales, Consejos Educativos de Pueblos Indígenas, los Centros de Investigación Educativa, los Institutos de Formación Docente y otros organismos y organizaciones interesadas para el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica (LPE, Cap. XII, Art. 80, Inc. e)

Es fundamental si el MCE pretende proporcionar las herramientas para pensar la diferencia con la diferencia y no desde la diferencia. Qué, cómo o por qué los alumnos/as deben conocer esos contenidos y no otros es crucial para comprender el grado de participación que los pueblos tienen en la definición de los mismos. Cuando se siguen sosteniendo prácticas que consisten en la mera 'traducción' de contenidos a las lenguas indígenas es evidente que, a mucho pesar, la construcción de espacios de interculturalidad no ha sido posible aún.

El caso es que a pesar de todos los esfuerzos estatales no se logró la construcción de una Argentina blanca y culturalmente homogénea. Los procesos actuales, más allá de sus fluctuaciones coyunturales, inauguran la posibilidad de un país culturalmente plural, que no necesite mitificar los aspectos étnicos de su pasado y de su presente, sino que los acepte tal como son, pero esa aceptación no puede ser solamente retórica, sino que debe plasmarse en un nuevo tipo de colectividad estatal, en la que los pueblos indios tengan derecho a la reproducción cultural y a la autonomía política (Bartolome, 2007).

El discurso de lo que (no) se incluye

El abordaje del campo de la historia de la educación latinoamericana y argentina, como se estudia en esta tesis, implica utilizar un concepto tomado por Enrique Del Percio (2010) denominado la ‘indisciplina’. En tal sentido, este autor afirma que “mientras un objeto puede ser satisfactoriamente abordado por una sola disciplina, pues se lo puede analizar bajo un cierto y único aspecto (...) el campo solamente puede ser estudiado desde múltiples perspectivas simultáneamente. Es decir: sólo puede ser estudiado indisciplinariamente.” (Del Percio, 2010: 2). Este concepto alude a una suerte de resistencia frente a las visiones dominantes de la ciencia. En tal sentido, en el conjunto de las disciplinas que pueden abordar el campo de estudio, podría considerarse que la filosofía es la que posee el mayor grado de abstracción con respecto a las ciencias sociales, y permite que ella misma funcione como factor de integración de los otros saberes al tiempo que contribuye a gestar ese ámbito en el que los científicos de distintas procedencias teóricas y disciplinarias pueden entenderse.

Conservar la identidad cultural no tiene por qué significar encerrarse en un comunitarismo estrecho que funda esa identidad en supuestas raíces substanciales e inalterables. La identidad no es lo opuesto a la diferencia. Lo contrario de diferencia es, en ciencias sociales, la indiferencia. La identidad, en cambio, cuando se la entiende como identidad *ipse* asume, incorpora, se construye con la diferencia. (Del Percio, 2010: 7-8).

En términos anadialécticos, el concepto en su tercer momento no es igual a sí mismo, pero tampoco es la negación de sí mismo ni algo completamente otro. Eso (la negación,

la irrupción de lo otro) acaeció en el segundo momento. En el momento de la eminencia, el concepto es idéntico pero no igual a sí mismo. Se da tanto una diferencia en sí, como un diferenciamiento en función de la lectura que se pueda hacer del mismo.” Del Percio, 2010: 8).

Ver esta perspectiva implica ver una parte de la realidad: aquella parte que se ofrece a la vista del observador. La situacionalidad que se propone en función de una comprensión anadialéctica de lo universal, implica asumir la totalidad, pero no una totalidad que es producto de la universalización de un particular (el varón europeo conquistador, que eleva a rango de validez universal su particular cosmovisión) sino una totalidad que asume la diversidad y que conlleva en sí una apertura al otro y a lo otro; a los demás seres humanos y al resto de la creación. Del Percio afirma que “la noción de ‘pensar desde las víctimas’ debe necesariamente entenderse en el marco del pensamiento anadialéctico (porque impide el cierre del discurso) (...) e indisciplinario, porque requiere la participación de varios que, al proceder de distintas formación e intereses, tienen – o deberían tener – una mayor apertura al campo de la realidad social.” (Del Percio, 2010: 12-13).

Algunas conclusiones para seguir el debate

De lo analizado hasta aquí, podemos afirmar que, paradójicamente, la década de 1990, años de la 'democracia neoliberal', permitió el resurgimiento de los movimientos indígenas con mayor fuerza y su incorporación a la vida política a nivel regional. Esto fortaleció los procesos de inclusión en las discusiones generales y su presencia en la arena política y social de varios países latinoamericanos, incluida la Argentina. De esta manera, la nueva reforma educativa, Ley Nacional 26.206, marcó un cambio importante: la incorporación de un capítulo exclusivo sobre Educación Intercultural Bilingüe. Esto mismo se replicó en la jurisdicción pampeana: un capítulo y dos artículos específicos de EIB. No obstante, las 'formas' en que se llevará a la práctica siguen siendo inciertas.

Las comunidades ranqueles siguen 'fuera' del circuito de construcción de espacios genuinos de discusión, siendo el Estado el único 'convocante' para generar normativas, contenidos o estrategias educativas en el marco de la Ley.

En síntesis: no todo está resuelto. El concepto de diversidad, si bien nuevo como contenido curricular, posee, como tratamos de desarrollar sintéticamente en esta presentación, una carga de sentidos particulares en el sistema educativo, producto de la historicidad de usos pragmáticos que se ha hecho de él, y genera tensiones no solo entre el Estado y los pueblos indígenas, sino también al interior de los mismo.

Bibliografía

- Aráoz, F. (1991) *La Pampa Total. Aspectos geográficos*, Santa Rosa: Subsecretaría de Coordinación
- Batallán, G. (2007) *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Batallán, G. y J. F. García (1992) “Antropología y participación. Contribución al debate metodológico” en *Revista Publicar n° 1*, Buenos Aires: Colegio de Graduados en Antropología.
- Chartier, R. (1992) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Cremonesi, M. y M. Cappannini (2009) “La interculturalidad desde la etnografía escolar” en Tamagno, L. (Coord.) *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Buenos Aires: Editorial Biblos/Culturalia, pp. 129-146
- Guérin, M. (1992) *Texto, reproducción y transgresión. La relectura de las Crónicas de Indias como testimonio de la modernidad*, Buenos Aires: Asociación Amigos de la Literatura Latinoamericana.
- Ibañez Caselli, M. A. (2009) “Políticas públicas y prácticas educativas” en Tamagno, L. Coord. *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Buenos Aires: Editorial Biblos/Culturalia, pp. 129-146.
- Lluch, A. (2002). “Un largo proceso de exclusión. La política oficial y el destino final de los indígenas ranquelinos en La Pampa: Colonia Emilio Mitre”, *Quinto Sol Año 6, N° 6*, 2002, Instituto de Estudios Socio-Históricos – FCH – UNLPam, pp. 43-68.
- Mannheim, B. y D. Tedlock (1995) *The dialogic emergence of cultura*. Chicago: University of Illinois.
- Pinto Rodríguez, J. (1996) *Araucanía y Pampas. Un mundo fronterizo en la América del Sur*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera

Ratto, S. (1997) “La estructura de poder en las tribus amigas de la provincia de Buenos Aires (1830-1850) en *Quinto Sol. Revista de Historia Regional*, N° 1, Santa Rosa, pp. 75-102

Rockwell, E. (1980) “Antropología y participación. Problemas del concepto de cultura”. México DF: DIE (mimeo)

Walsh, C. (2007) “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento desde la diferencia colonial”, en S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (eds) Quito: Siglo de Hombre

Wallerstein, I. (2000) *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México: Editorial Siglo XXI.

<http://interescuelahistoria.org/>