

# Cuando el reconocimiento de la diversidad legitima la desigualdad

When the recognition of diversity legitimizes inequality

María Luisa Rubinelli

Universidad Nacional de Jujuy

## Resumen:

En el presente trabajo revisamos parte de un texto resultado del desarrollo de un proyecto de investigación referido a experiencias de docentes postulados en Educación intercultural y bilingüismo en el IES N° 1, con sede en las localidades de La Quiaca (frontera Norte) y Abra Pampa.

Las condiciones respecto a las políticas educativas en los ámbitos nacional y provincial, en lo atinente a la Educación Intercultural Bilingüe, han empeorado lo que nos parece amerita un nuevo análisis de algunas cuestiones planteadas por los participantes en el proyecto, quienes identificaron dificultades con que se encontraban en su tarea, tratando de enfocar la misma en perspectivas interculturales. A ello hay que sumar que desde hace tiempo, pero en especial actualmente, los derechos de las comunidades indígenas peligran seriamente por el avance de diferentes formas de explotación transnacional y depredatoria de bienes que albergan sus territorios. Ello se combina con un sostenido intento de fragmentación y criminalización de sus luchas.

Realizamos algunas propuestas tendientes a favorecer una mirada más amplia que las que categorías epistémicas vigentes nos permiten, así como la valoración de la posibilidad de utopías concretas que promuevan alternativas más inclusivas y justas.

Palabras clave: Educación intercultural; Dificultades; Propuestas; Comunidades indígenas.

## Abstract:

In the present work we review part of a text resulting from the development of a research project referring to experiences of teachers postulated in intercultural education and bilingualism in IES N ° 1, based in the towns of La Quiaca (northern border) and Abra Pampa.

The conditions regarding educational policies in the national and provincial levels, in regard to Intercultural Bilingual Education, have worsened what seems to merit a new analysis of some issues raised by the participants in the project, who identified difficulties with they found in their task, trying to focus on intercultural perspectives. To this we must add that for a long time, but especially now, the rights of indigenous communities are seriously jeopardized by the advance of different forms of transnational and predatory exploitation of goods that house their territories. This is combined with a sustained attempt to fragment and criminalize their struggles.

We make some proposals tending to favor a broader view than the existing epistemic categories allow us, as well as the assessment of the possibility of concrete utopias that promote more inclusive and fair alternatives.

Keywords: Intercultural education; Difficulties; Proposals; Indigenous communities.

Recepción: 03/08/2018

Aceptación: 11/12/2018



Diseño de imagen: Natalia Lucentini

En el año 2013 publicamos un trabajo<sup>1</sup> resultante de un proyecto desarrollado con docentes del Instituto de Educación Superior N° 1, con sedes en La Quiaca y Abra Pampa<sup>2</sup>, en la frontera Norte del País. Los participantes se habían postulado en Interculturalidad y Bilingüismo en dicho IES. Fue la única oportunidad en que en la Provincia de Jujuy se avanzó en una propuesta formativa autogestada en la especialidad. Era propósito del proyecto (subsidiado por la Secretaria de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales de la Universidad Nacional de Jujuy) indagar las dificultades y logros de esa formación, a fin de colaborar a su fortalecimiento.

Durante la implementación del proyecto surgieron tres cuestiones que se constituyeron en preocupaciones destacadas de los docentes participantes: a) cómo superar la naturalización de la homogeneización del alumnado, más allá del convencimiento del valor positivo de la diversidad; b) cómo diferenciar prácticas multiculturales de las realmente interculturales, ya que en la práctica éstas se deslizan fácilmente hacia las primeras; c) la extensión de la educación intercultural que se pretendía lograr, efectivamente. Quiénes serían involucrados en ella. Si bien la Ley 26.206/06 declara la necesidad de que se favorezca el desarrollo de una concepción intercultural en la sociedad nacional, focaliza la implementación de la modalidad en escuelas situadas en localizaciones con alto nivel de población indígena.

Ahora bien, ¿cómo continuar hablando de inclusión de la diversidad en una sociedad que protagoniza actualmente un alto crecimiento de la xenofobia, fomentada desde el estado, así como el aggiornamiento de estereotipos aplicados a las poblaciones indígenas?

Hoy, en Argentina, al tiempo que se fomenta la “visibilización” de los pueblos indígenas a través de la creación de ministerios, secretarías y dependencias oficiales que supuestamente se ocuparían de preservar el

---

<sup>1</sup> “Cuestiones interculturales. Saberes, prácticas, propuestas”, en María L. Rubinelli y Victorina Andrade Burgoa (coord.) (2013) ¿Los otros como nosotros? Interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas desde Jujuy. S S. Jujuy. EdiUnju.

<sup>2</sup> “La formación en interculturalidad como proceso compartido de indagación y reflexión sobre las prácticas docentes. Construcción de propuestas”. 2007-2011.

ejercicio de sus derechos, se ocultan y silencian las complicidades entre gobiernos y consorcios transnacionales que se manifiestan en la depredación de sus territorios a través de la tala permanente de montes para sojizar, la autorización por parte de los gobiernos de prácticas extractivas mineras contaminantes en esos territorios, la desertificación por el consumo desmedido de millones de toneladas de agua que las mismas requieren, la creación de reservas ecológicas que implican la expulsión de las poblaciones indígenas de sus hábitat, la venta de enorme cantidad de hectáreas que incluyen reservorios de agua dulce a capitales extranjeros. Ello es facilitado por la cooptación con prebendas, de dirigentes dispuestos a la manipulación de sus comunidades. Aunque estas situaciones vienen ocurriendo desde tiempo atrás, se agravan notoriamente por la impunidad actual. En este sentido, un caso paradigmático es el de la Secretaría de Asuntos Indígenas de la Provincia de Jujuy, que se desentiende de la defensa de los derechos de los pueblos, mientras pacta con las empresas megamineras. Y peor, contribuye a la división y enfrentamiento al interior de las comunidades entre quienes están dispuestos a facilitar la entrada del extractivismo transnacional a cambio de beneficios personales, y aquellos que tratan de salvaguardar los bienes de las comunidades, proponiendo otras formas de explotación y gestión de los mismos.

Stavenhagen, refiriéndose a México, señala:

en cuanto a las leyes, el problema (...) está en su implementación (...) obstáculos (...) con frecuencia inmersos en viejos sistemas caciquiles o gamonales de cooptación y corrupción difíciles de modificar y extirpar (...) Hay personas y comunidades que han progresado en el marco de nuevas oportunidades, pero constituyen la minoría y su progreso material (...) no significa desarrollo integral y sostenible ni cambia la situación general de los pueblos y comunidades (...) [subrayándose] la progresiva y aparentemente imparable destrucción del medio ambiente y del hábitat de los pueblos indígenas. (Stavenhagen, R. 2004, 28 y 29)

De bárbaros improductivos, calificados en el siglo XIX como comunistas que atacaban la institución de la propiedad (entendida desde una concepción capitalista), quienes se oponen al avasallamiento de sus

derechos como pueblos indígenas, hoy son acusados de secesionistas y terroristas que violentan la constitucionalidad democrática, constituyéndose en un peligro para la sustentabilidad de la república.

Como sostiene Balibar, “los excluidos de la ciudadanía (...)serán representados (...)”producidos” por(...)los mecanismos institucionales y disciplinarios, como seres humanos imperfectos, “anormales” o monstruos situados en los márgenes de la humanidad” (Balibar, E. 2013 29-30), quedando confinados por una frontera interior, garante de que lo pretendidamente extraño no nos amenace. Formas de exclusión interior que se relacionan íntimamente con representaciones y prácticas sociales naturalizadas, ya que, tal como sostiene Follari: “nuestra propia cordura se recorta contra la sinrazón de los excluidos, y éstos son la parte monstruosa de la sociedad que habría que soportar, como mal a exorcizar en lo posible por instituciones como escuela, cárcel, iglesias, etc” (Follari, R. 2012, 57).

La actual llegada de contingentes militares dispuesta por el gobierno a la población de frontera, refuerza esa convicción.

Pero la permanente resistencia de los excluidos (que no constituyen un conjunto homogéneo)

–aunque por momentos se invisibilice- posibilita dinamizar procesos de democratización sustentados en el conflicto. Desde esa tensión se constituyen nuevos derechos. Estrategias de lo que De Certeau denomina ética de la tenacidad y A. A. Roig considera irrupciones de moralidades emergentes constituyentes de nuevos ordenamientos que se suman a las múltiples huellas dispersas de la filosofía de Nuestra América, y que aportan a la lucha por la dignidad humana.

Yamandú Acosta plantea la necesidad de que la sociedad civil devenga sociedad política en el marco de un proyecto nacional alternativo, cuya potencialidad conflictiva y democratizadora, permita hacer frente a la “fuerza normativa de lo fáctico” -esgrimida por la ideología mercadocéntrica de la globalización como argumento de aceptación de una “realidad” asumida por gobiernos neoliberales de minorías como única realidad posible- con la “fuerza normativa de lo utópico” basada en el principio de asegurar la reproducción de la vida humana real y concreta y de la naturaleza. Así se pondrá “en evidencia lo posible en sentido estricto, es

decir lo políticamente factible que resultaba invisibilizado por la renuncia a pensar lo imposible (...), que derivaba de la sustitución de lo posible por lo dado" (Acosta, Y. 2005,112).

La interculturalidad se fundamenta en la puesta en práctica permanente del respeto hacia los otros y, en consecuencia, hacia uno mismo. Pero, como el desarrollo de actitudes es un proceso que requiere plazos extensos y esfuerzo continuo, es necesario que esté presente y explícito en todos los niveles de una planificación educativa coherente, desde el diseño curricular a las propuestas de trabajo áulico y el proyecto institucional. Hace unos años advertíamos la ausencia de políticas y acciones continuadas que fortalecieran la formación docente. Actualmente se experimenta un notorio e intencional retroceso.

Si bien la educación intercultural ha sido percibida como instrumento para la liberación por parte de los pueblos indígenas, hoy hay dudas de que los discursos de reconocimiento de la diversidad sean efectivamente acompañados por cambios de perspectivas en las instituciones de los Estados, que se sustentan en concepciones ideológicas que muchas veces contradicen los postulados del diálogo intercultural. En ese sentido, es importante considerar la advertencia de Onghena (2014, 153): "la diversidad y la diferencia, sin pretenderlo en un principio, se han convertido en el germen de una nueva ideología racial (...) continuación del mismo prejuicio racial de siempre, pero ahora disfrazado de elementos culturales", refiriéndose al propósito de naturalización de las desigualdades.

La categoría de "raza", supuestamente desechada por las academias, sigue vigente no solo en el imaginario social, sino que muchas veces emerge nuevamente, tal vez solapadamente, en ámbitos académicos institucionales. Nos preguntamos por el sustento de esa vigencia, teniendo en cuenta que científicamente se ha demostrado la falsedad de la concepción. Onghena y Mbembe nos brindan una reflexión al respecto que compartimos: "la fuerza del prejuicio racista reside (...) más allá de lo racional, explotando sentimientos, imaginarios y memorias" (Onghena, Y. 2014, 154). Funciona como "un receptor de miedos, deseos, de pulsaciones más ocultas y a veces inconfesables, producción de una multitud de significados conscientes e inconscientes que nadie es capaz de controlar en

su totalidad porque pertenecen (...) al ámbito y al servicio de la imaginación” (Mbembe, J. A. 2005 cit. por Onghena, Y. 2014, 154). No es casual que a los considerados bárbaros, desprovistos de cultura, se los presente y califique con adjetivos diversos, según la época de que se trate, actualizando y reforzando la vigencia de su pregonada incapacidad de adaptación- inclusión, adjudicada a características congénitas que serían propias de su inferioridad.

Si, además, tenemos en cuenta lo afirmado por Ricardo Salas Astraín (2006)

la interculturalidad ya no sólo remite a la realidad indígena, sino a las diversas comunidades culturales que co-existen en el seno de nuestra sociedad (...) latinoamericana. En este sentido (...) ‘la interculturalidad’ alude, en términos generales, a la relación entre grupos étnicos y culturales distintos, a su mutua comprensión y a su valoración. (203-214)

Resulta que la cuestión se amplía, ya que no deberían quedar excluidos de un planteamiento intercultural grupos que continúan sufriendo la discriminación de la pobreza: niños y jóvenes de escasos recursos que viven situaciones de continua y extrema vulnerabilidad, migrantes que –en busca de mejores condiciones de vida- se encuentran en situación de ilegalidad, no teniendo derecho a ser reconocidos en su identidad y siendo víctimas de explotación laboral y sexual. Situaciones que se han agravado notoriamente en los últimos años en nuestro país.

Perlo sostiene que la educación intercultural “no debe plantearse como una propuesta pedagógica para comunidades étnicas- aborígenes sino como criterio de organización curricular de los contenidos básicos comunes a todas las instituciones educativas” (Perlo, C. 2000, 38).

Una escuela intercultural tendrá que estar dispuesta a un proceso de permanente revisión y adaptación de su proyecto, incorporando los emergentes generados en la comunidad de trabajo y en su interrelación con el contexto. Pero esos procesos serán logrados a partir del compromiso personal con el pensamiento intercultural, sustentado en decisiones compartidas y fortalecidas mediante la apertura y exploración de ámbitos de reflexión crítica, productiva y creativa que sean institucionalmente

reconocidos desde los correspondientes niveles de decisión y gestión estatal, así como el diseño y ejecución de políticas educativas acordes que puedan transformarse en políticas de Estado, trascendiendo los límites de las gestiones de gobierno de distinto signo político partidario, lo que demanda un diálogo interinstitucional de la sociedad a nivel nacional, lo que no se ha encarado aun.

Una de las tareas importantes será indagar y relacionar las dimensiones simbólicas (como los relatos míticos y las celebraciones rituales, en especial en el caso de las comunidades indígenas) y vivenciales presentes en las prácticas, y sus vinculaciones con la cotidianidad. Por ello es fundamental no reducir la propuesta a la incorporación de contenidos conceptuales aislados, intentando relacionarlos con los vigentes, sino promover el recorrido de trayectos formativos dinámicos, entendidos como procesos que revistan significatividad para los sujetos socio-culturales con quienes trabajamos, y que favorezcan la interrelación de áreas curriculares diversas.

La práctica de la investigación es relevante como posibilidad de empoderamiento del estudiante para el acceso a los saberes comunitarios, constituyéndose en sujeto activo y autónomo de su conocimiento; así como para el fortalecimiento de la capacidad crítico-reflexiva y creativa de los docentes; y como tarea interinstitucional coordinada. Es muy probable que esos procesos requieran el esfuerzo de repensar las prácticas investigativas de las academias, buscando su adecuación a las necesidades de las comunidades y su apertura a un intercambio entre distintas modalidades.

Pero para ello hay que avanzar en la ampliación de lo que entendemos como argumentación racional, para que se pueda hacer lugar a un pensamiento menos dicotómico y a formas simbólicas en que el pensamiento popular suele expresarse. Las narrativas populares constituyen fuentes inagotables de riqueza para la indagación de formas plurales de pensamiento, si no nos quedamos atrapados en su superficie, y las interrogamos en profundidad.

Renato Ortiz (2005, cit. por Onghema, Y. 2014, 70) sostiene que el pensamiento dicotómico constituye "una perspectiva equivocada e intelectualmente estéril, cuya lógica excluyente percibe la historia de forma



lineal". Esas oposiciones no hacen más que generar discursos de exclusión, ya que nunca los términos opuestos exhiben el mismo estatus. Siempre uno es el superior. O sea que esa categorización binaria es profundamente etnocéntrica, por lo que una tarea en pos del pensamiento intercultural debería ser contextualizar históricamente origen y aplicación de esas dicotomías, en tanto las mismas suponen la existencia de un filtro que ha posibilitado la elaboración de una jerarquización desde perspectivas que han otorgado relevancia a ciertos y determinados aspectos culturales (Onghena, Y. 2014, 71-72).

Es preciso reconocer que uno de los mayores obstáculos con que nos enfrentamos para la ampliación de nuestra comprensión es epistemológico. La convicción en la existencia de un único sistema de conocimiento legitimado desde las ciencias formales y naturales lleva siglos de vigencia, desde su inauguración por la modernidad europea. Paradójicamente, la validez del método pregonado por las ciencias naturales de la época (con la práctica de observación, experimentación y verificación) es desconocida cuando se trata de su aplicación en otras concepciones culturales. Entonces el conocimiento obtenido es calificado como puramente empírico, a pesar de haber logrado conformar sistemas categoriales que se han transmitido y conservado. Es necesario relativizar la supuesta absoluta supremacía del conocimiento científico, reconociendo validez a formas de conocimiento que se han mostrado eficaces, que implican íntima relación con dimensiones valóricas y simbólicas.

Asimismo, la escritura debe dejar de ser entendida como forma válida exclusiva de comunicación legitimada en los ámbitos institucionales, ya que la oralidad es potenciadora de modalidades de interrelación igualmente valiosas, y es la modalidad más empleada en la vida cotidiana, sea a través de conversación cara a cara o a través de los medios tecnológicos. En esas formas cotidianas de comunicación se emplean lenguajes no estandarizados, enriquecidos (en nuestra región) con expresiones provenientes de idiomas indígenas. Además, la oralidad se constituye en vía de cuidado y transmisión de la memoria colectiva. A ello hay que agregar la dificultad que E. López comparte con el Departamento de Educación de Australia del Sur, que sostiene que "los estudiantes de una tradición



alfabetizada esperan que la lengua se use de manera descontextualizada [mientras] (...) los estudiantes de tradición oral [a menudo] esperan que la lengua se use [solo] contextualizadamente” (López, L. 2004. 129). Es ésta una cuestión de importancia en nuestra región, ya que la comunicación oral predomina en la población indígena, especialmente en la rural, por lo cual “muchos estudiantes indígenas llegan a la escuela provenientes de una tradición oral (...) [sin] depender de las capacidades de la lectura y la escritura en su vida diaria, (...) ni para satisfacer sus necesidades básicas (López, L. 2004. 128). Con ello - y con otros aspectos- está relacionada la significatividad que cobran las distintas formas de aprender y enseñar, en relación con los contextos socioculturales. Hay que tener en cuenta también que la oralidad no está constituida solo por palabras. Es una trama compleja que la gestualidad, las tonalidades empleadas y el silencio mismo contribuyen a tejer, otorgándole sentidos.

Wallis sostiene que los wichí del Pilcomayo salteño entienden a la educación “como un proceso de formación completa de la persona (...) [poniendo] énfasis en las actitudes interiores apropiadas para poder entablar la relación adecuada con los demás seres. (...) Actitudes y relaciones apropiadas (...) que permiten que la persona crezca y llegue a la ancianidad, señal de haber superado todos los escollos de la vida”. La preocupación de los wichí por la educación es “por sobre todo ética, no reñida (...) con una dimensión práctica de aprendizaje de destrezas que posibiliten “ganarse la vida”, lo que implica una visión crítica respecto a la forma en que la escuela realiza su tarea, en tanto sostienen que en ella “se ignoran sistemáticamente todos los conocimientos y competencias [del pueblo wichí] que podrían servir para fines prácticos de subsistencia en el proceso de adquirirlos”, en tanto su didáctica se basa en la experiencia desarrollada en la vida cotidiana; mientras que en la escuela se enseñan conocimientos que difícilmente puedan ser empleados en los trabajos disponibles en la zona (Wallis. C. 2010. 156, 159, 162).

Y esto está relacionado con el reconocimiento de los “conocimientos previos” con que contarían los estudiantes al llegar a la escuela. Con ello se simplifica, homogeiniza y vacía de contenido una cuestión mucho más importante. No se trata de simples conocimientos aislados, sino de la

presencia de diferentes concepciones de vida, que se hacen presentes en el aula, por lo cual en ella debería favorecerse el diálogo entre sujetos de diversos mundos de vida. A modo de ejemplo de lo que queremos expresar, recordamos que en las culturas andinas los seres existentes forman parte de una unidad criada por y criadora de la madre tierra. Por eso entre ellos se dan interrelaciones permanentes, en que se juegan la posibilidad y continuidad de la vida.

El encuentro entre sujetos de distintas culturas en la propia cotidianidad se constituiría en ocasión de aprendizaje insustituible, ya que es allí donde emergen sus reales y acuciantes necesidades de reconocimiento a través de sus múltiples formas de expresión.

Un equipo de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Salta, coordinado y dirigido por la Profesora Ana de Anquín, desarrolló un proyecto en escuelas primarias de la que calificaron como una zona inhóspita del territorio provincial, en la puna salteña. Según su coordinadora “pretendíamos que los maestros rurales experimenten formas dialógicas de la enseñanza”. Y así fueron emergiendo “como un eje central del trabajo (...) cuestiones ligadas a la convivencia. La vida en la escuelas y (...) las aulas, las interacciones dentro y fuera de la escuela, las diferencias culturales, el silencio y los signos no verbales” (De Anquín, A. 2008. 20).

A medida que se desarrollaba el proyecto, “los docentes comprendieron la importancia de unirse; además, reconocieron que el espacio donde trabajaban podía convertirse en un lugar de integración. Los proyectos áulicos integrando áreas (...) significaron una reorganización del equipo docente (...) Avanzaron en comunicar y sistematizar sus experiencias didácticas (...) Incorporaron variados recursos didácticos, se animaron con dinámicas grupales y multiplicaron el tiempo de enseñanza con el uso de técnicas individualizadas”. Un resultado del proyecto fue comprobar que el régimen escolar es descontextuado. Historia y ambiente local no son considerados como contenidos escolares. No hay textos o materiales didácticos para “enseñar” lo propio del contexto y de las comunidades. El calendario escolar es arbitrario, no se adecua a los contextos, ya que “al planificar y pautar la distribución de conocimientos sobre un tiempo lineal, dividido en intervalos secuenciados, la escuela coloca en desventaja a

quienes no comparten esta experiencia del tiempo y de la vida" (De Anquín, A. 2008. 68-69).

Compartimos las apreciaciones mencionadas y destacamos la importancia de la referente a la temporalidad, ya que el no reconocimiento de la convivencia de diferentes formas de comprensión de la temporalidad se constituye en una dificultad no solo al planificar los calendarios escolares, sino al evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Una temporalidad concebida como linealidad colisiona con otra entendida como cíclica tanto en el plano comunitario como familiar y cosmológico. Dado que las instancias de la vida están íntimamente relacionadas e interpenetradas en las concepciones andinas, en que lo personal se entrelaza profundamente con lo comunitario, es imposible disociar conocimientos en áreas curriculares fragmentadas y en tiempos concebidos desde parámetros evolucionistas e individualistas. Al introducir ese paradigma, con el que los estudiantes no suelen estar familiarizados, la institución plantea un obstáculo epistémico que, en general, pasa desapercibido a los docentes, formados en postulados de la ciencia moderna europea. Por ello es muy importante e imperioso asumir la coexistencia de diferentes formas de concebir y organizar la temporalidad, desarrollando la capacidad de identificarlas y reconocerlas, tornándonos capaces de adaptarnos a ellas en la intercomunicación, haciendo lugar a las prácticas comunitarias.

Díaz, al comentar su experiencia con educadores rurales de la región mapuce, afirma que al trabajar "en comunidades distintas que tienen otros tiempos, y a las que se pretende educar, (...) primero habrá (...) [que] escuchar" (Díaz, R. 2001. 89), entendiendo como una verdadera educación "un continuo movimiento de ideas, intercambios, acciones (...) En eso consiste lo pedagógico, y no en llenar cabezas con contenidos desligados de las necesidades y las prácticas" (Díaz, R. 2001. 96).

Por otra parte, Ana de Anquín sostiene que en el NOA "los docentes rurales requieren formación docente continua en sus espacios de trabajo, y sin interrumpir sus obligaciones diarias, (...) un acompañamiento situado y contextualizado desde la formación en servicio o en actividad, que sea co-responsable de procesos y resultados educativos" (De Anquín, A. 2008. 106).

Frente a la realidad cotidiana de muchas escuelas rurales del país, y en algunos aspectos también urbanas, es muy improbable que la sola presencia del docente, aun cuando esté convencido de la necesidad de brindar educación intercultural, contribuyan a que ella se concrete. El aislamiento, la inadecuación de la formación profesional, la carencia de acompañamiento y orientación socio- pedagógica, la escasez de medios, la sobrecarga de cuestiones administrativas y organizativas la mayor parte de las veces carentes de sentido y arbitrarias por descontextualizadas, las dificultades de vinculación con las comunidades originarias (lo que requiere no sólo disposición sino también tiempo de consolidación de grupos de trabajo), son factores que generan demasiadas tensiones como para que puedan ser asumidas, encausadas y sobrellevadas por los docentes en soledad.

De Anquín postula la necesidad de hacer emerger “el tiempo pedagógico (...) Buscar lo pedagógico que quedó fuera, en actos domésticos y comunitarios. La pedagogía no se ejerce únicamente en la clase sino que debiera encontrarse en todas partes, los niños también la ofrecen al maestro” (2008. 86). Para de esta manera construir

una enseñanza que pueda preguntarse por la pertinencia de cada uno de sus contenidos en función de alumnos y situaciones concretas (...) [destacando] la acción pedagógica en la convivencia entre niños, abuelos y otros adultos de la comunidad, donde se recrean saberes imprescindibles para las luchas por la subsistencia, e implícitamente se transmiten rasgos de identidad. (De Anquín, A. 2008. 87, 105)

Por su parte, López (desde Bolivia) afirma que

...el currículo escolar se debería diversificar a fin de dar cuenta del conocimiento y la tecnología tradicionales no-institucionalizados y de las prácticas e instituciones sociales tradicionales. No lograr este objetivo podría tener como resultado la frustración y confusión del alumno que comprometería su crecimiento social y cognitivo. (López, L. E. 2004. 133).

Díaz, habiendo trabajado con maestros rurales en comunidades

mapuces<sup>3</sup>, plantea que la docencia rural se ha ido construyendo en su especificidad como un campo generador de saberes con características particulares, locales y regionales, en que “la realidad de las comunidades donde las escuelas rurales están insertas aparece como determinante de la problemática educativa” (Díaz, R. 2001. 71, 75).

Coincide con los señalamientos anteriormente reseñados, en cuanto a la matriz urbana y de mandato “civilizatorio” de los docentes, pero también respecto al aislamiento y soledad que deben enfrentar, así como a la ausencia de formas de acompañamiento y apoyo pedagógico de que adolecen. Pero también en que la tarea de “crecer con la gente” “escuchar sus silencios, saber interpretarlos” teniendo como meta (...) la dignificación y habilitación política de la gente”, excede ampliamente el ámbito escolar, para constituirse en un compromiso militante y de vida para el docente que lo asume. (Díaz, R. 2001. 80,85, 86).

Para que sean posibles avances significativos, sostenidos y continuos en este camino, que es una construcción siempre inacabada, es preciso ser sumamente prudentes y estar dispuestos a la práctica de la auto y co-evaluación permanentes. Y así: analizar la pertinencia del tipo de respuestas que se proponen a las demandas que desde la cotidianidad sean planteadas por los miembros de las comunidades educativas y socio-cultural; prever con criterio de realidad la factibilidad de responder a esas exigencias; no desplazar la responsabilidad de los conflictos que podrían generarse hacia las instituciones, depositando exclusivamente en sus actores las consecuencias; planificar e implementar propuestas de formación docente de excelencia académica, con inserción temprana, continua y creciente en prácticas institucionales y comunitarias pertinentes. Díaz y su equipo sostienen:

...sin el detenido tratamiento y problematización de los obstáculos teóricos y epistemológicos de la superposición cuasi-espontánea y a- crítica de las propuestas educativas bilingües o biculturales, éstas pueden ver menoscabado su potencial democratizador (que [adquieren] (...)) por el conjunto de dimensiones críticas y articuladoras que pueden disparar” (Díaz, R. et al. 2012.

---

<sup>3</sup> Usamos el grafemario Rangileo, que utiliza la C en lugar de la CH.

fortalecer en forma continua la formación de los docentes implicados, a través de la profundización teórica y práctica, del seguimiento y acompañamiento de sus prácticas, del intercambio de experiencias entre docentes de distintas instituciones de la región, el País y otros países, ya que “la falta de instrumentos pedagógicos y curriculares para atender un alumnado diverso lleva a reproducir el mismo tipo de educación que se ha criticado (...) y no da lugar a la innovación y (...) adecuación de las prácticas educativas” (Hirsch, S. M. 2010. 125); diseñar y ejecutar políticas educativas acordes que puedan transformarse en políticas de Estado, trascendiendo los límites de las gestiones de gobierno de distinto signo político partidario.

Si – tal como sostienen numerosos pensadores latinoamericanos- nada que lesione la dignidad humana y desconozca los derechos de una persona puede resultarnos ajeno en tanto nos incumbe y afecta como integrantes de la humanidad, pretendemos empeñarnos en la construcción de una utopía entendida como

...enérgica y fluida tensión entre lo real y lo posible, un espacio plural donde indios, negros y mestizos, ahora campesinos, obreros, marginales de nuestra América, puedan desarrollar sus culturas de un modo articulado con la sociedad plurilingüe y multiétnica (...) La utopía es la búsqueda profunda de la diversidad y lo común de los hijos de nuestra América” (Polimeni, cit. por Roig, A. A. 2002. 125).

A su vez, Díaz y equipo sostienen que

...cuando hablamos de educación (...) y de educación intercultural en particular, es indispensable resituar la educación en un campo (...) que abarque las dimensiones territoriales, sociales, políticas y jurídicas en relación con los pueblos originarios (...) [ya que entendemos] la interculturalidad y las experiencias educativas interculturales como procesos de construcción colectiva, que involucran distintos actores con diferentes perspectivas e intereses, muchas veces en conflicto. Esto implica considerar la interculturalidad como un campo de disputa en que esos distintos actores inscriben sentidos y prácticas diferenciales e incluso antagónicas en relación a qué debe considerarse educación intercultural y cómo llevarla adelante. (Díaz, R. et al. 2010. 101)

Son afirmaciones fuertes, fundadas en el análisis de la educación del pueblo mapuce en Neuquén, así como en la conformación de lo que llaman la identidad del trabajo docente, en relación con su ejercicio en ámbitos rurales de territorios mapuces. Están, por tanto, sustentadas en una contextualización que involucra la consideración de las condiciones cotidianas de existencia.

Aunque nuestras afirmaciones parezcan demasiado utópicas y descontextualizadas en momentos como los actuales de nuestra historia nacional, estamos convencidos – compartiéndolo con Y. Acosta y otros pensadores latinoamericanos- de la necesidad de cuestionar la facticidad desde la posibilidad de construcción de lo alternativo, con mayores niveles de justicia. Y Nuestra América nos lo demanda.

## Bibliografía

- Acosta, Y. 2005. Sujeto y democratización en el contexto de la globalización. Montevideo: Norma-Comunidad.
- Balibar, Etienne. 2013. Ciudadanía. Bs.As. Adriana Hidalgo Ed.
- De Anquín, Ana. 2008. Zona inhóspita. Salta: EUNSa.
- Díaz, Raúl. 2001. Trabajo docente y diferencia cultural. Bs. As.: Minio y Dávila
- Díaz, Raúl. y Villarreal, J. 2009. "Extender la interculturalidad a toda la sociedad: reflexiones y propuestas desde el sur argentino" Cuadernos Interculturales. Vol. 7. N° 13. Universidad de Valparaíso. Chile.
- Díaz, Raúl; Rodríguez de Anca, A. y Villarreal, J. 2010 "Camino interculturales y educación: aportes al debate desde la Provincia de Neuquén" en Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.) La Educación intercultural bilingüe en Argentina. Buenos Aires. Noveduc.
- Díaz, Raúl. 2012. "La educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas", disponible en Centro de documentación sobre evaluación y calidad educativa – CEADEL, <http://ceadel.org.ar/centrodoc/?p=143>
- Follari, R. 2012. La alternativa neopopulista. Rosario: Homo Sapiens.



- Hirsch, Silvia M., 2010. "Pensando la Educación Intercultural Bilingüe en contextos pluriétnicos y plurilingüísticos" en Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.) La Educación intercultural bilingüe en Argentina. Buenos Aires: Noveduc.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- López, Luis E. 2004. Cognición, cultura, lengua y aprendizaje: una introducción para planificadores de la educación en contextos multilingües y multiculturales. Revista de Educación Intercultural Bilingüe- Qinasay. Año 2. N° 2. Cochabamba. PROEIB Andes-GTZ
- López, Luis. 2005. "Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina". En Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos. Colección Educar CD 3. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- López, Luis E. 2006. Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la EIB en AL. Revista de Educación Intercultural Bilingüe- Qinasay Año 4. N°4. Cochabamba. PROEIB Andes-GTZ
- Onghena, Yolanda. 2014. Pensar la mezcla. Un relato intercultural. Barcelona: Gedisa.
- Perlo, Claudia. 2004. "Pedagogía intercultural. Un espacio de encuentro". En Sagastizábal, M. de los A. (ed.) Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Roig, A. 2002. Ética del poder y moralidad de la protesta. Mendoza: Ediunc.
- Rubinelli, María L. y Tapia, D. (coord.) 2012. Voces entre los cerros. S.S.Jujuy: EdiunJu.
- Salas Astrain, R. 2006. "Educación intercultural, profesores de educación media y contextos urbanos" en Amegeiras, A. y Jure (Comp.) Diversidad cultural e interculturalidad. Buenos Aires. UNGS-Prometeo.
- Stavenhagen, R. 2004 "Pueblos indígenas: ente clase y nación". En Castro Lucic, Milka. Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política derecho. Santiago: Universidad de Chile.
- Wallis, Cristóbal. 2010. "Discurso y realidad de la EIB en comunidades wichi del Pilcomayo, Salta. ¿Es factible la interculturalidad en la escuela

pública?”. En Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.) La Educación intercultural bilingüe en Argentina. Buenos Aires. Noveduc.