



**Dirección General de
Cultura y Educación**

Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Dirección de Modalidad de
Educación Intercultural

Provincia de Buenos Aires

Gobernador
Ing. Felipe Solá

Dirección General de Cultura y Educación

Dra. Adriana Puiggrós

Subsecretaría de Educación

Ing. Eduardo Dillon

Dirección de Modalidad de Educación Intercultural

Lic. Sofía Thisted

Documento - Mayo 2007

INTERCULTURALIDAD COMO PERSPECTIVA POLÍTICA, SOCIAL Y EDUCATIVA

Elaboración a cargo de:

Lic. Sofía Thisted

Directora

Lic. María Laura Diez

Asesora

Dra. María Elena Martínez

Asesora

Mg. Alicia Villa

Asesora

I. Introducción: interculturalidad como perspectiva política, social y educativa

La Modalidad de Educación Intercultural surge con el propósito de promover una educación común, para todos, que reconozca la singularidad de las experiencias sociales y culturales de la infancia, la adolescencia, la juventud y la adultez que concurren o no a la escuela y de sus grupos de pertenencia.

Toma como punto de partida una visión de la interculturalidad que considera que vivimos en sociedades desiguales y diversas socioculturalmente en la que existen diferencias significativas entre los distintos grupos sociales en la posibilidad o no de que sus perspectivas del mundo, sus valoraciones sociales, e inclusive sus modos de expresión y sus lenguas, sean reconocidas como válidas. Por esto, resulta central la educación intercultural para el conjunto social y no sólo restringido a grupos específicos, frecuentemente nombrados como minorías aún cuando no lo sean.

Por ende, nuestra concepción de educación intercultural no se limita a los procesos de escolarización formal ni se agota en la escolarización exitosa de niñas y niños de grupos étnicos particulares. Por el contrario, propone tornar visible y replantear las articulaciones entre diferencia y (des)igualdad que las relaciones sociales vigentes producen en desmedro de distintos colectivos de identidad.

Una educación intercultural implica todas sus dimensiones –y por ende, excede los espacios escolarizados-, y procura promover la interacción y comunicación entre ellos. Supone, entonces, la revisión de las prácticas institucionales; el conocimiento de los repertorios culturales que los diseños curriculares ponen a disposición; de los vínculos entre docentes y alumnos/as, entre docentes y familias, entre los propios adultos y con las instituciones sociales y comunitarias, y también de los marcos normativos que regulan estas prácticas.

Considera que para lograr una escolaridad plena de todos y todas –de quienes hoy concurren a la escuela, de los que nunca asistieron y también de aquellos que alguna vez lo hicieron y la han dejado en algún momento de sus trayectorias educativas- el sistema educativo provincial debe revisar los repertorios homogeneizantes e instalar una perspectiva que reconozca las múltiples identidades étnicas, de género, generacionales de la infancia, la adolescencia, la juventud y la adultez escolarizadas y no escolarizadas.

Cabe reconocer que la Dirección de Modalidad Intercultural surge en un momento socio-histórico signado por procesos de reconocimiento desde las políticas públicas de los derechos sociales y políticos de distintos sujetos sociales que habían sido negados y/o silenciados hasta no hace más de dos décadas. Se inscribe en el conjunto de iniciativas y proyectos de la Provincia que expresan una preocupación genuina por la definición de políticas que favorezcan la inclusión de los sujetos desde sus identificaciones de género, etnia, clase social y otras. Este proceso, que puede reconocer sus orígenes en las reformas de la Constitución Nacional y Provincial en 1994, cuando se enuncian derechos de las minorías étnicas, hoy adquiere nuevas dimensiones. El texto de la Ley de Educación Nacional constituye un marco que hace posible pensar nuevos abordajes que están siendo sustentados y puestos en marcha por la gestión educativa bonaerense y que estarán expresados en la nueva ley de educación de la provincia de Buenos Aires. Cabe señalar que este proceso excede el contexto provincial y nacional, siendo objeto de debates, políticas y prácticas en el contexto latinoamericano, donde países como Brasil, Ecuador, Chile, Bolivia, Perú, Colombia han iniciado recorridos que procuran la instalación de políticas de reconocimiento.

Sin duda este proceso confluye con distintos movimientos sociales que han sostenido y sostienen, disputas por la inclusión de sus derechos en las políticas públicas, al tiempo que comienzan a tornarse visibles, situaciones que habían permanecido invisibilizadas por largo tiempo: la situación de las mujeres, de los pueblos originarios, de comunidades migrantes, de las infancias, adolescencias y juventudes, por solo mencionar algunos de estos.

En este contexto, la promoción de una perspectiva política, social y educativa intercultural supone reconocer que toda situación educativa necesita construir una mirada sobre los sujetos que parta de concebirlos como inscriptos en identificaciones de género, etnia, clase social y otras posibles, que rompen con la idea de un ser educable único y monolítico, distanciándose del afán de homogeneizar, al tiempo que supone la intención de incluir a todos en un común que no suponga dejar de lado las propias marcas de origen u elección.

Nuestra perspectiva intercultural parte de que todos sean reconocidos como iguales en dignidad y en derecho, y por tanto, denuncia y cuestiona los mecanismos sociales que jerarquizan a los grupos e individuos diferentes en superiores y dominantes y, en inferiores y subalternos.

Por ende construir una perspectiva intercultural en educación supone revisar y comprender en su complejidad tanto las concepciones acerca de los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as que pueblan las aulas y acerca de los docentes, de su formación inicial y continua. Supone también construir diseños curriculares –tanto para la formación docente inicial como para los distintos niveles educativos- que incluyan la cuestión de la interculturalidad como perspectiva, como estrategia y contenido, generar espacios para el debate y la discusión de las tramas institucionales en que los vínculos pedagógicos tienen lugar, las relaciones que se establecen entre escuelas y constelaciones familiares y organizaciones socio-comunitarias y movimientos sociales, entre otras.

II. Nuevos mapas culturales, nuevos mapas escolares

Cuando alguien, con la autoridad de un maestro, describe el mundo y tú no estás en él, hay un momento de desequilibrio psíquico, como si te miraras en el espejo y no vieras nada¹.

Un conjunto de transformaciones culturales, políticas y económicas sucedidas en Latinoamérica a partir de finales del siglo XX hasta el presente, ha delineado un nuevo y complejo escenario político y social. De manera particular, la conjunción de esos procesos ha ejercido un impulso fundamental en la conformación de nuevos mapas culturales y sociales, promoviendo la centralidad de la cuestión cultural en el análisis de los diferentes procesos que configuran nuestras sociedades. Entre ellos podemos destacar los siguientes²:

-los cambios en la identidad nacional³ que hoy se encuentra afectada, por una parte, por los movimientos de la globalización y, por otra, por la revalorización y el fortalecimiento de las culturas regionales y locales;

-el intenso proceso de urbanización, que impulsa un imaginario asociado a la velocidad y a la fragmentación de los lenguajes informáticos y los regimenes de virtualidad;

-el surgimiento y la consolidación de los movimientos sociales y la nueva configuración y revalorización de las culturas tradicionales (campesinos, indígenas, afrodescendientes) y el resurgimiento de identidades tradicionalmente "invisibilizadas": los pueblos originarios, las mujeres, el campesinado sin tierra, los/las homosexuales. Así, encontramos los movimientos organizados en torno a identidades étnicas, locales, regionales, de género y orientación sexual, así como movimientos por la defensa de DD HH, derechos civiles, personas con discapacidades y del medio ambiente. Algunos de estos movimientos participan de redes supranacionales, al mismo tiempo que se produce un retorno a lo comunitario local, donde la integración se define, fundamentalmente, como integración cultural;

¹ADRIENE RICH, *Invisibility in Academe*. La citación corresponde al prefacio del libro de Renato Rosaldo (1991:11).

²TEDESCO, 1995; MARTÍN-BARBERO, 1998; CANDAU, 1999; GARCÍA CANCLINI, 1997, entre otros.

³Las identidades nacionales, en el proceso de construcción y consolidación de los estados nacionales modernos, fueron definidas en relación a los límites de "una" cultura, entendida como un conjunto uniforme, evidente por sí mismo y con una localización espacial concreta, un territorio. Cada identidad nacional "oficial" integra a todos en una nación, como comunidad imaginada y, al mismo tiempo, determina que todos se integren a ella, excluyendo las identidades que no reconoce como compatibles con ella.

- las migraciones internas y otras con la consecuente deslocalización social, cultural, afectiva y religiosa;
- los cambios en las configuraciones familiares y en la estructura familiar patriarcal;
- los cambios en el mercado de trabajo y en los sistemas de producción;
- el impacto de las políticas neoliberales y la creciente concentración de la renta, la reestructuración y la transformación del Estado y la expansión del mercado en el proceso de globalización;
- las nuevas formas que asumió el desarrollo rural y los cambios en las condiciones y formas de vida de la población rural.
- la profundización y el aumento de la desigualdad y los debates alrededor de la redefinición de la justicia;
- el desarrollo de culturas desterritorializadas, sobre todo en las generaciones más jóvenes, a partir del movimiento globalizado producido por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación;
- la expansión de las telecomunicaciones y la cultura de consumo y la conformación de un *ecosistema comunicativo*⁴ compuesto por nuevos modos de aprender y de campos de experiencias. La situación de vulnerabilidad de América Latina frente a la dependencia cultural, científica y de las tecnologías comunicacionales avanzadas.

⁴ Como señala Martín-Barbero (2002), "la aparición de un *ecosistema comunicativo* se está convirtiendo para nuestras sociedades en algo tan vital como el ecosistema verde, ambiental. La primera manifestación de ese ecosistema es la multiplicación y densificación cotidiana de las tecnologías comunicativas e informacionales, pero su manifestación más profunda se halla en las nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan. Y que se hacen más claramente visibles entre los más jóvenes: en sus empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías, y en los nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano. Se trata de una *experiencia cultural nueva*, o como W. Benjamin lo llamó, un *sensorium* nuevo, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el *sensorium* de los adultos". MARTÍN-BARBERO, J. (2002) Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica: revista de cultura*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), número 0, Febrero 2002. Disponible en: <<http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/numero0.htm>>. Acceso: 09 Jul 2006.

Esta breve descripción de algunos de los procesos de cambio más importantes producidos de forma intensa y acelerada en las últimas décadas, han llevado a esta Dirección a considerar que las personas en situación de infancia, adolescencia, juventud y adultez que asisten cotidianamente a la escuela y que participan de otros espacios educativos viven y se forman en sociedades modernas y complejas como las nuestras que contienen múltiples inscripciones culturales.

Entendemos a la “cultura”, *como conjuntos de conocimientos y esquemas de percepción, pensamiento y acción*⁵, que no constituyen conjuntos “dados”, sino que son parte de procesos dinámicos -y no exentos de contradicciones- de producción simbólica que caracterizan las representaciones y las prácticas de los grupos sociales. Desde este abordaje tomamos distancia de aquellas perspectivas que la entienden como una suma de atributos y tradiciones que se mantienen y preservan, de forma casi intacta, a lo largo del tiempo. Este tipo de concepciones con respecto a la cultura tienden a verla de forma esencializada, como algo que se ofrece de una vez y en forma definitiva.

Partir de una perspectiva cultural significa considerar que en toda práctica social se encuentran involucradas cuestiones de significado. Significados que se inscriben en la trama de tensiones que envuelven los debates alrededor del eje homogeneidad cultural-heterogeneidad cultural al interior de los estados nacionales y en relación a los procesos de globalización. Esos significados que se expresan tanto en los diseños curriculares como en las prácticas escolares, se construyen en un escenario caracterizado por los procesos de afirmación de las identidades y diferencias expresadas en términos de género, edad, religión, etnia, generación, sexualidad, clase social, lenguaje, etc, que han sido definidas, desvalorizadas y discriminadas por representar *lo otro, lo diferente, lo inferior*⁶.

Las identidades y diferencias son representaciones simbólicas socialmente construidas, y no legados pasivamente heredados. El trabajo de crear cultura es una actividad permanente y relativamente inconsciente de toda la sociedad, la cual resulta conflictiva debido a que diversos actores sociales compiten por imponer sus propias representaciones simbólicas⁷, las que constituyen procesos de producción de significados sociales a través de los diferentes discursos. Los significados creados y que estructuran los diferentes discursos, expresan las formas particulares en que el

⁵GARCÍA CASTAÑO, J.; GRANADO MARTÍNEZ, A. (1999): *Lecturas para educación intercultural*, Editorial Trotta, Madrid.

⁶MOREIRA, A. F. B. (2002) Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), año XXIII, n° 79, Agosto.

⁷MATO, D. (coord.) (1994) *Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y el Caribe*. Venezuela: UNESCO/ Editorial Nueva Sociedad.

mundo social es representado y conocido. Los significados no son creados y colocados en circulación de forma individual y desinteresada, ellos son producidos y puestos en circulación a través de relaciones sociales de poder⁸, en tanto las sociedades, más que “mosaicos de distintas culturas”, constituyen “constelaciones de diferentes grupos de poder”⁹.

En este sentido, tanto las representaciones producidas por el discurso pedagógico y curricular como las que los grupos de alumnas y alumnos tienen de ellas y ellos mismos, asumen un papel fundamental en el proceso educativo, siendo altamente productivas en sus consecuencias para la vida cotidiana de la escuela.

Las diferencias culturales y las derivaciones éticas, morales, sociales y políticas de las mismas son diferentemente clasificadas y evaluadas por las distintas tendencias surgidas en el campo educacional que explican las múltiples formas en la que la diversidad cultural es construida¹⁰ y abordada como demuestran las diferentes teorías multiculturales y interculturales.

La perspectiva intercultural que proponemos intenta ir más allá del reconocimiento de la diversidad cultural como posición esencialista que propone una retórica radical de la separación de culturas totalizadas, que se fundamentan en la utopía de una memoria mítica que establece una identidad colectiva única. Del mismo modo, se distancia de muchas de las versiones del multiculturalismo, que entienden que una escuela multicultural debe limitarse al respeto y valorización positiva de las culturas presentes en las aulas.

Esta Dirección promueve una visión de la interculturalidad que supone la interrelación entre diferentes grupos socioculturales, afecta a la educación en todas sus dimensiones y favorece una dinámica de crítica y autocrítica, valorando la interacción y comunicación recíprocas¹¹. Reconoce que vivimos en sociedades desiguales en la que existen algunos grupos con mayor o menor capacidad de hacer prevalecer sus concepciones del mundo, sus valoraciones sobre lo social y también, sus modos de hablar, por poner solo algunos ejemplos. Una educación intercultural propone pensar una educación para todos los sujetos y no exclusivamente para aquellos que

⁸ SILVA, T. T. da (org.) (1995) *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

⁹ CREHAN, K. (2004). *Gramsci, Cultura y Antropología*. Edicions Bellaterra. Barcelona

¹⁰ Entendemos que la “diversidad” no es una situación de hecho, sino que siempre se manifiesta en situaciones concretas, en las que se ponen en juego intereses y conflictos sociales, en tanto el sentido histórico de las diferencias redefine el sentido simbólico. Ver ORTIZ, R. (1999). Diversidad cultural y cosmopolitismo. En: MARTÍN BARBERO, J. (comp.) (1999) *Cultura y globalización*. Ces/Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

¹¹ CANDAU, V. (org.) (2002) *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

pertenecen a grupos considerados “minorías”, aún cuando muchos de ellos representan sectores significativos de la población. Educar en la perspectiva intercultural implica una clara y objetiva intención de promover el diálogo y el intercambio entre diferentes grupos, cuya identidad cultural y la de los individuos que los constituyen son abiertas y están en permanente movimiento de construcción, atravesados por los intensos procesos de hibridización cultural¹². La idea de culturas híbridas es una propuesta conceptual¹³ que intenta explicar el entramado intercultural que caracteriza las culturas contemporáneas, de modo que lo culto, lo popular y lo masivo relacionan y entremezclan, en cuanto lo tradicional se cruza con lo moderno y distintas formas culturales de países y regiones diferentes se relacionan entre sí¹⁴.

La formación de las identidades se configura a través de múltiples experiencias y procesos de socialización en la confluencia de distintos *flujos de significado* que lleva a un proceso cultural generativo y a una gestión crítica y creativa de los recursos disponibles dentro de la propia cultura. Las diferencias de generación, género, sexo, nacionalidad, etnia, religión, etc., incluyen también los hiatos producidos por las diferencias de pensamiento y las asimetrías entre creencias o sentimientos. La “identidad” habla más de las múltiples identificaciones a las que los sujetos adscriben que de una estructura cristalizada, permanente de costumbres y modos de ser.¹⁵

De esta manera, las identidades nunca tienen un significado fijo y acabado, se redefinen en múltiples y continuos procesos de representación y reconocimiento, constituyendo un relato reconstruido incesantemente. Es así que el cuadro social en nuestras escuelas evidencia la necesidad de comprender y atender a las demandas y conflictos derivados de las diferencias de nacionalidades, étnicas, religiosas, regionales, locales o de género, entre otras. El aislamiento y las dificultades escolares de niñas y niños que llegan a las instituciones educativas desde otras provincias, de países limítrofes o de la región asiática, debido a la necesidad de trabajo de sus

¹² GARCIA CANCLINI, N. (1998) *Culturas Híbridas*. México: Editorial Grijalbo.

CANDAU, V. y NEHME SIMÃO E KOFF, 2006. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006 p.p. 471-93. Disponible en: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

¹³ También puede ser entendida como una metáfora que puede describir -como señala SKLIAR (2000)- el mundo de lo no designado, de lo híbrido, de la desorientación. “Un mundo que se parece más a una geografía de inmigraciones, a literaturas que provienen de la diáspora política y cultural, a los grandes migraciones de comunidades campesinas e indígenas, a las prosas y poesías escritas desde el exilio, a las narrativas de los refugiados económicos, políticos y/o culturales, en fin, a la cultura narrada desde aquello que siempre fue considerado en el margen, en la periferia”. (p. 5) SKLIAR, C. (2000) Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. En: GENTILI, P. *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.

¹⁴ ECOSTEGUY, A. C. (2001). *Cartografias dos estudos culturais*. Uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica.

¹⁵ REMEDI, E. (2002) Conferencia: “Recuperación de prácticas en espacios de formación docente”. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP

progenitores, y los problemas de adolescentes y jóvenes que migran por la falta de oportunidades en sus localidades de origen, son algunas de las situaciones de aquellos que son nominados despectivamente como “recién llegado”, “diferente”, “extranjero” o “cabeza”. Las connotaciones de palabras como “indio” y “negro”, “machona” y “nenita”, son usadas agresivamente por niñas y niños, adolescentes y adultos en las escuelas.

En nuestra experiencia escolar cotidiana nos encontramos con niñas, niños y jóvenes que son discriminados y sufren diversas formas de estigmatización por parte de compañeros y docentes. Muchas veces las imágenes que se construyen y circulan socialmente sobre las personas con discapacidades, pobres, indígenas, mujeres y otros grupos subalternos pueden ser despectivas y degradantes para ellos, causándoles sufrimiento y humillación, siendo que tales representaciones despreciativas son casi siempre producidas para la legitimación de la exclusión social y política de los grupos discriminados. En este sentido, la dinámica cultural de la escuela no puede pensarse por fuera de las disputas entre grupos sociales y del juego de poder de las distintas culturas. Las asimetrías que hoy existen en el contexto de la provincia de Buenos Aires y que se expresan en el cotidiano escolar, se esconden en una forma escolar que aparece en su carácter homogeneizador ocultando estas diferencias y evocando una cultura dominante.

De forma lenta pero creciente, los educadores están reconociendo que los estudiantes en las escuelas presentan no sólo diferencias de procedencia en cuanto a la clase social sino también diferencias culturales como etnia, religión, género, generación, lengua o capacidades especiales y que, por otra parte, esta diversidad debe estar representada, de alguna forma, en los lineamientos de la política educativa y en los currículos escolares. En este sentido, también es posible observar un movimiento de resurgimiento de las identidades regionales que no son inmutables e invariables sino, por el contrario, son producto de todo un constructo histórico particular en un espacio geográfico determinado, a partir de los cuales, diferentes grupos o conjuntos poblacionales, se diferencian. Así, en nuestra provincia se produce un proceso de reafirmación de la identidad bonaerense fundado en la revitalización de la memoria histórica y el repertorio cultural de la provincia de Buenos Aires.

Sin embargo, junto a esta tendencia, también persisten las dificultades que muchos docentes ponen en evidencia al abordar en el contexto escolar las *diferencias*, ya sea respecto de los niños de sectores populares en general, de los migrantes internos o externos, de los *diferentes* por su aspecto físico, su pertenencia étnica o religiosa, etc. En diversas oportunidades esos problemas parecen inexistentes o son simplemente negados en el ámbito escolar, resaltando sólo aquellas características o prácticas que suponen asociadas a las condiciones de pobreza, quitándole incidencia a las discriminaciones y diferencias¹⁶.

Esto no significa desconocer que los contextos de pobreza inciden sobre la constitución misma del sujeto niño/a y adolescente, en tanto implican su expulsión del tiempo de la infancia y de la adolescencia previsto en el entramado social moderno. Frente a un contexto cada vez más globalizado, se corrobora el avance de los procesos de exclusión urbana que afectan y condicionan la constitución de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho. Ante estos mecanismos de exclusión, la escuela puede recuperar las múltiples articulaciones entre educación y pobreza y producir condiciones de inclusión para quienes habitan en los bordes. Reconocer los contextos de pobreza contribuye a comprender y develar las relaciones de desigualdad en las que estos sujetos pugnan por ser incluidos, reconocidos y nominados¹⁷.

La relevancia de abordar las diferencias en el aula también está ligada al hecho que múltiples estudios han demostrado la relación entre los procesos de estigmatización social y el fracaso y abandono escolar. La expectativa de las maestras, los maestros, los profesores y las profesoras participa en definir su actitud para con el alumnado, y de este con el desarrollo de su proceso escolar, presentándose como profecía auto-realizada¹⁸. Las expectativas de bajo desempeño frecuentemente están relacionadas a niñas, niños y adolescentes provenientes de los grupos económicamente desfavorecidos (Canciano, 2004) o integrantes de comunidades de Pueblos Originarios o migrantes o hijas e hijos de trabajadores rurales en condiciones precarias y/o provenientes de barrios considerados como “peligrosos”.

De la misma manera, cuestiones de género también pueden estar vinculados a niveles de expectativa bajo en cuanto a los destinos escolares dado que, por ejemplo, las mujeres deben cuidar a los hermanos menores y atender las demandas de la vida doméstica. Así, las situaciones de injusticia en las diversas dimensiones de la vida

¹⁶ NEUFELD, M. R.; THISTED, J. A. (comps.) *“De eso no se habla...”: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba, 1999. (Colección Antropología Social).

¹⁷ REDONDO, P. (2004) *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁸ KAPLAN, C. (1992) *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Editorial Aique.

cotidiana se ven agravadas cuando se manifiestan en conjunto con problemas vinculados a la discriminación por motivos étnicos o de exclusión socioeconómica.

En este sentido, esta Dirección entiende que el aula no deja de ser un espacio de lucha entre poderes y entre culturas, donde la invisibilidad de la diferencia como la hipervisibilidad se inscribe en la tensión entre el mandato fundacional de igualar que ha cumplido la escuela y la exclusión de gran parte de la población. La discriminación presente en la cultura colonizadora latino-americana que, a partir de la conquista de América, tuviera como foco a los indios, los negros y los habitantes de las zonas rurales, permaneció y se actualizó en el imaginario social de Argentina durante el siglo XX¹⁹. De esta manera, los discursos fundantes y orientadores de la escolarización en Argentina se construyeron sobre la base de tensiones dicotómicas y jerarquizadas, dando por supuestas la superioridad de una serie de normas y prácticas (modernas, racionales) sobre otras (premodernas, irracionales)²⁰:

lo civilizado	vs.	lo bárbaro y/o indígena y/o inmigrante
el conocimiento	vs.	la ignorancia
lo normal	vs.	lo anormal
la capacidad	vs.	la discapacidad
lo heterosexual	vs.	lo homosexual
lo adulto	vs.	lo joven
lo masculino	vs.	lo femenino
lo políticamente correcto	vs.	lo subversivo.

La negación de la condición pluricultural propia de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, que afecta la posibilidad de construir sociedades más justas e incluyentes. Esto no se resuelve con la celebración *folklorizante* de la diversidad, ni con la “nacionalización” de ritos, danzas y costumbres de estas poblaciones, incorporándolos a las festividades, monumentos y rituales de Estado²¹, ni con las declaraciones a favor de la “tolerancia” como una actitud pasajera y políticamente correcta de una superficial y simple aceptación del otro.

¹⁹ “El extranjero, judío, tano, ruso, gallego seguidos de diversos epítetos, sería tratado con procedimientos de clasificación semejantes a los utilizados antes con nativos y luego con los “cabecitas negras”. El racismo, cuidadosamente acariciado por la oligarquía, impregnó a todas las capas sociales, sirviendo para el enfrentamiento y fragmentación de los sectores subalternos entre sí. Penetró el lenguaje pedagógico y es aún hoy uno de los elementos determinantes de las distinciones educativas que producen circuitos desiguales de escolarización y distribución de la cultura” (Puiggrós, 1996: 105). PUIGGRÓS, A. (1996) *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, , 3ª ed

²⁰ DÍAZ, R. (coord.) (2003) *La interculturalidad en debate: apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*. Centro de Educación Popular e Intecultural (CEPINT). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Río Negro, Argentina.

TERREN, E. (2003) Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. *Revista Praxis* n°3, noviembre. pp.5-28.

²¹ MATO, D. (2006) *Cultura, política y sociedad: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Se trata de reconocer las huellas que los procesos histórico-sociales han dejado en el sistema educativo y entender que aún cuando el concepto de cultura precisa ser reelaborado y reformulado permanentemente, continúa siendo una palabra clave para expresar la capacidad distintiva de los seres humanos para crear y mantener sus propias vidas conjuntamente y, para sugerir que es importante conocer y comprender, con libertad y amplitud, de qué modo las personas y los grupos construyen sus vidas²². Es en la multiplicidad de vínculos que *se porta y se construye cultura*, de modo que los valores, las creencias, las costumbres, las manera de vivir el ser varón o el ser mujer se manifiestan en un escenario dinámico y dialéctico, por ende de cambio, donde los sujetos entrecruzan sus particularidades históricas (individuales y colectivas). Un sentido que adquiere mayor relevancia cuando reconocemos que las sociedades contemporáneas son heterogéneas, compuestas por diferentes grupos humanos, intereses contrapuestos, clases e identidades culturales en conflicto.

Vivimos en sociedades en las cuales los diferentes están casi permanentemente en contacto pero no necesariamente relacionados y en interacción. Una perspectiva que promueva, tanto en los sujetos como en los grupos, el encuentro, la convivencia y la solidaridad en las diferencias suponen superar una perspectiva de *cultura en singular*²³. Hablar de cultura en singular significa referirse a un modo de vida o una tradición que prevalece por encima de las otras culturas, tal como sucede con una cultura nacional que, entendida como monocultura, supone una construcción que demarca fronteras y establece límites con sus mitos de origen, una tradición común, una memoria y una identidad que describe, define y separa el “nosotros” del “ellos” (nacional vs. extranjero; nativo vs. migrante; europeo vs. indígena; europeo vs. negro).

Es así que frecuentemente grandes grupos que forman parte de nuestra sociedad se mantienen culturalmente silenciosos y no son reconocidos. Un modo fragmentario de la práctica social se atribuye para sí el papel de ser “la” cultura. De este modo, la diversidad se encuentra restringida a lo que algunos grupos definen como “cultura común”, que se limita, cuando lo hace, a mencionar “las contribuciones de las minorías”, como las mujeres, los inmigrantes, los Pueblos Originarios, etc., marcando la permanencia de las jerarquías vigentes. En esta perspectiva, el peso de la cultura se estructura sobre una determinada categoría de creaciones y de prácticas sociales, en detrimento de otras, llevando a que campos enteros de experiencia se encuentren

²²HANNERZ, U. (1996) *Conexiones transnacionales. Cultura, gente, lugares*. Madrid: Ediciones Cátedra-Universitat de València.

²³ El concepto de *cultura en singular* aquí utilizado es distinto al dado por la interpretación antropológica que lo entiende como un conjunto diverso de ideas y expresiones más o menos organizadas.

desprovistos de puntos de referencia que les permitan conferir una significación a sus conductas, a sus invenciones, a su creatividad²⁴.

En un sentido distinto, esta Dirección impulsa una educación intercultural que intenta constituirse en un abordaje que no se limita y mucho menos se cierra y se encierra dentro de las paredes de la escuela ni se agota en la escolarización exitosa de niños de grupos étnicos particulares, sino que se abre hasta hacer visible y replantear las articulaciones entre diferencia y (des)igualdad que las relaciones sociales vigentes traban en desmedro de distintos colectivos de identidad (como los grupos étnicos, por ejemplo)²⁵.

Nuestra perspectiva intercultural propone que para alcanzar la afirmación y el respeto de la diversidad en la escuela es necesario que todos sean reconocidos como iguales en dignidad y en derecho, a fin de lo cual debemos también cuestionar los mecanismos sociales que jerarquizan a los grupos e individuos diferentes en superiores y dominantes y, en inferiores y subalternos. Esto también incluye comprender que el conjunto continuo que relaciona identidades y diferencias forma parte de aquello que comúnmente es descrito a través de lo que comprendemos por *diversidad cultural*.

En los significados de la diversidad cultural es posible identificar algunos argumentos que señalan sus potencialidades y que, a veces, pueden constituirse en su límite también²⁶. El primero dice respecto de la relevancia de la diversidad cultural por ella misma, ya que abarca la creatividad humana y se presenta acompañada por el *derecho de las personas y los grupos a su propia cultura: la identidad cultural*. Así, las personas no sólo poseen una cultura sino que son poseídas por ella, por el hecho de haber sido construidas a partir de los materiales de significado y de expresión de esa cultura. Esto no significa el valor intrínseco de una estructura colectiva de significados llamada cultura para el conjunto de una sociedad. Una persona o un grupo puede no optar por lo que parecería ser “su” cultura, como en el caso de una cultura impuesta a los grupos subordinados, por ejemplo.

Otro significado de la diversidad cultural es el de *resistencia*. Para ciertas tendencias esta perspectiva se relaciona con la afirmación de que una identidad cultural puede enfrentar las relaciones de dependencia política y económica o el peligro de la homogeneización cultural producto de la globalización, en cuanto para otras tendencias

²⁴ CERTEAU, M. de (1995) *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus.

²⁵ DÍAZ, R. (coord.) (2003) *La interculturalidad en debate: apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*. Centro de Educación Popular e Intecultural_(CEPINT). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Río Negro, Argentina.

²⁶ HANNERZ, U. (1996) *Conexiones transnacionales. Cultura, gente, lugares*. Madrid: Ediciones Cátedra-Universitat de València.

una identidad cultural puede significar la posibilidad de una negociación en otros términos, que parta de los principios de equidad y de autodeterminación. Otros argumentos están vinculados al acceso a la diversidad cultural y a la *experiencia* de la diversidad, que hace referencia a la posibilidad de conocer y vivenciar diferentes tramas de significados culturales.

Desde una perspectiva crítica, consideramos que una pedagogía y un currículum democráticos deben comenzar con el reconocimiento de las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales presentes en las aulas y de las relaciones de poder que existen entre ellos. El currículum debe partir del reconocimiento de estas diferencias, ya que es en la heterogeneidad cultural que se puede identificar temas, conceptos y proposiciones relacionados a las identidades culturales en las cuales los alumnos y alumnas se “reconocen”. A este fin es fundamental crear las condiciones necesarias para que todas las personas participen en la creación y recreación de significados y valores.

Contribuir a refundar el concepto de igualdad es parte de nuestra tarea, donde, por ser iguales, el aula proponga poner en juego también las diferencias, incluyendo los saberes, los de unos y otros para construir un espacio común de conocimiento que es siempre provisorio. Desde esta concepción, toda situación educativa es intercultural y supone una perspectiva pedagógica intercultural que genere una mirada sobre los sujetos desde sus identificaciones de género, etnia, clase social y otras, no como realidades cristalizadas sino como inscripciones posibles que rompen con la idea de un ser educable único y monolítico.

Esta Dirección entiende que la cuestión intercultural constituye un problema de todos, que se da en el marco de relaciones de poder y se vincula a la historia nacional y de las diferentes regiones. Tiene como perspectiva el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural y promueve la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos, estando destinada a toda la población. Busca situar a las escuelas como espacios donde se debaten las diferencias en sus dimensiones, sociales, culturales e históricas. De este modo, la escuela es entendida como un espacio público de convivencia participativa para la vida social, aceptando que los agentes que interactúan en la escuela tienen intereses, visiones de mundo y culturas diferentes. En este sentido, se trata de un proceso de construcción permanente, siempre inacabado, no exento de tensiones, marcado por una deliberada intención de promover una relación democrática entre los grupos involucrados, sus saberes, percepciones y acciones.

III. La perspectiva intercultural en educación: orientaciones para los diseños curriculares y la formación docente

La Dirección de Interculturalidad considera que partir del reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural y social, tanto en la sociedad como en la escuela, trae diversas consecuencias para la formación y la práctica pedagógicas. En este sentido, se sostiene que la educación intercultural implica una innovación/transformación pedagógica y curricular que parta "(...) no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos" (Walsh, 2001)²⁷. Esto implica una perspectiva intercultural en educación que está orientada a explorar y reconocer, tanto en las comunidades como en las escuelas, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales y las relaciones que existen entre ellos. En este sentido, se propone promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, trabajando los conflictos inherentes a esta realidad. Reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. La convivencia en una sociedad democrática depende de la aceptación de la idea que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad.

Un **diseño curricular intercultural** necesita partir del reconocimiento de la diversidad y complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en y entre sí, una multiplicidad de diferencias, ya que es en la heterogeneidad cultural y social que se pueden identificar visiones, temas, conceptos y proposiciones relacionados a las identidades culturales en las cuales los alumnos y alumnas se "reconocen". Podemos afirmar entonces, que un currículo intercultural supondría pues entender que existen distintos escenarios para la educación, que existen distintos actores que la hacen posible y que hay distintas lógicas para recuperar, transmitir y producir conocimientos. Supondría también, entonces, reconocer que en esos escenarios se constituyen distintas *formas de pensamiento*, de procesar la información y, consecuentemente, *de aprender* entre diversos grupos, sin que éstas representen "habilidades cognitivas" diferenciales.²⁸

²⁷ WALSH, C. (2001). *La Interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación. Programa FORTE-PE. Lima.

²⁸ COLE, M. (1977). *Cultura y pensamiento*. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura. México: Limusa.

Una forma viable para su construcción es la articulación como herramienta analítica para ubicar que la intención de un diseño curricular intercultural es potenciar el aprendizaje de y en la diversidad de los sujetos, creando las condiciones necesarias para que personas y grupos participen de la creación y recreación de significados y valores.²⁹ Esto significa tener como punto de partida una concepción de *cultura en plural*, una pluralidad de culturas, diversos sistemas de referencia y de significados heterogéneos entre sí.³⁰

Desde este enfoque, el diseño curricular es una construcción cultural que permite una síntesis y organización de la cultura misma: conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos, a la cual se arriba desde ciertos mecanismos de negociación pedagógica³¹. El objetivo de una propuesta curricular intercultural es ofrecer a las alumnas y los alumnos situaciones diversas que les permitan entender y explicarse el mundo desde diferentes formas de construir la realidad mediante otras síntesis culturales, para que puedan reflexionar sobre su propia realidad y sobre otras realidades que pueden estar o no a su alcance a través de otras propuestas. Es decir que lo que se persigue es también la exploración de lo “desconocido”.

Destacamos como uno de los principios fundamentales de la educación intercultural el promover el diálogo entre saberes, para lo cual no sólo es importante partir de un reconocimiento de lo propio sino también aprender a integrar distintos tipos de conocimientos que otros grupos humanos han producido en sus experiencias históricas. Un aspecto a remarcar aquí es la importancia de promover esta integración y diálogo ubicando los contextos en los que esos conocimientos fueron construidos, evitando reproducir la presentación de saberes descontextualizados, que tradicionalmente han circulado en la escuela como “datos” y “universales”.

Así, el conjunto de prácticas curriculares en las escuelas debe procurar ser coherente con las culturas de referencia de los miembros que conforman la comunidad, sus valores, necesidades, formas de ver y de hacer particulares. Es decir, el diseño curricular tendría que pensarse desde una lógica que articule y legitime:

-reescribir el conocimiento en base a las visiones y experiencias de los diferentes grupos;

-superar la estrategia compensatoria que significa la simple adición de saberes culturales diversos al currículum;

²⁹ APPLE, M. (1996) *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

³⁰ CERTEAU, M. de (1995) *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus.

³¹ DE ALBA, A. (1991) *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

-insistir en la introducción al currículum escolar de saberes culturales radicalmente diversos, anclados en las bases sociales y en las experiencias, asincrónicas de los grupos oprimidos;

-propiciar el rechazo a toda discriminación basada en diferencias étnicas, de clase social, creencia religiosa, género, sexo u otras características individuales y sociales;

-privilegiar los intereses humanos de los menos favorecidos;

-promover una perspectiva orientada a la transformación del saber escolar favoreciendo el asincronismo, la diferencia y la heterogeneidad de experiencias de aprendizaje;

-orientar la transformación asincrónica del diseño curricular, lo que significa que debe basarse en principios epistemológicos que afirmen la validez de los puntos de vistas de los grupos históricamente subordinados;

-promover un diálogo entre los conocimientos, valores y formas de vida de los diferentes grupos y Pueblos Originarios;

-revisar los modos y contenidos de la transmisión desde la perspectiva de los Pueblos Originarios;

-impulsar un sentido de reparación que proviene del cambio de perspectiva, de la autocrítica y de una nueva relación con los Pueblos Originarios, orientada a desterrar una visión folclorizada de los pueblos que actualiza prejuicios etnocéntricos y racistas;

-incorporar la experiencia generacional, reconociendo el carácter heterogéneo de las formas de ser niñas/os y jóvenes en el mundo;

-exponer las diferencias de género y las múltiples formas de ser varones y mujeres en nuestra sociedades y en nuestras culturas, superando visiones esencialistas y naturalizadas sobre roles masculinos y femeninos;

-capacitar a los educadores ofreciéndoles estrategias para la realización de sus propias actividades interculturales, la creación de recursos y materiales creativos e innovadores para el aula y de criterios para el análisis de los mismos;

-la construcción curricular intercultural supone relacionarse con otros proyectos e iniciativas institucionales y de organización que promuevan la igualdad y el reconocimiento de las demandas de género, clase social, etc.

Lo dicho hasta aquí coincide con la tendencia a pensar la interculturalidad como *perspectiva*, lo cual sugiere organizar el curriculum y la planificación escolar de manera tal que ésta tenga una presencia consciente y continua. Esto significa que desde esta Dirección se entiende que la interculturalidad no se limita solamente [o no debería constituirse en] a un contenido, tema, unidad, materia o estrategia específica, también debe fundamentar integralmente todo el diseño curricular. (Walsh, 2001)

Dado que la interculturalidad, en este sentido, no se reduce a las relaciones entre individuos y grupos culturalmente diversos sino que implica también la existencia de conocimientos, saberes y prácticas distintos, como definimos anteriormente, suponemos que debería estar presente en el desarrollo de todas las áreas curriculares. De este modo, se podría evitar la parcialización en la organización de los conocimientos y, sobre todo, introducir aspectos y problemas relevantes de la vida cotidiana en cada área de conocimientos.

Entendemos que la interculturalidad, además de construirse a partir de una declaración de principios, debe traducirse en una propuesta didáctica -aunque no se limite a ella- que pueda constituirse a través de la presentación de consignas diversas que recuperen diferentes actitudes de valoración por los saberes de las comunidades, que presenten los contenidos como formas de interpretación de la realidad y la historia, no como saberes cerrados, que favorezcan el intercambio de ideas y opiniones. En definitiva, entendemos que no se trata de un “contenido” que requiere ser considerado en una o más áreas curriculares, sino de una perspectiva que atraviesa toda la propuesta curricular.

Asimismo, esta visión de la interculturalidad trae implicancias para el trabajo docente. Esta Dirección promueve que los docentes asuman una posición y una práctica que respondan a una pedagogía y un diseño curricular intercultural. Esto plantea la necesidad de incluir la perspectiva intercultural en la **formación docente inicial y continua** para todos los niveles del sistema educativo. Frente al desconcierto que produce en muchos docentes el trabajo en el aula, que se distancia de las situaciones que fueron consideradas e inculcadas durante su formación, suelen ocurrir distintas cosas. En algunos casos suelen “fijarse” ciertas imágenes sobre las familias de los y las estudiantes y, más aún, sobre las posibilidades de aprendizaje de estos, que impiden ver más allá, atribuyendo a los niños y jóvenes la responsabilidad de sus problemas en la escuela.

Una formación basada en una perspectiva intercultural, debería, en primera instancia, cuestionar los supuestos que mantienen la creencia en una uniformidad lingüística como negación de otras lenguas, una integración cultural ingenua, una cultura común

basada en la tensión entre imposición y tolerancia, una uniformidad evolutiva y un alumnado asexuados. La idea de crisol de razas en Argentina ha sedimentado un imaginario docente basado en la armonía, el encuentro y la salvación de la diferencia en pos de la identidad territorial, encubriendo los puntos de vista y conflictos entre los diferentes grupos sociales y culturales.

Este punto de partida significa promover un proceso de reflexión colectiva permanente de los docentes, en formación y en servicio, está orientado al desarrollo y producción de conocimientos, saberes y esquemas prácticos que hagan posible:

- el reconocimiento del carácter multicultural de gran parte de las sociedades y de la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales;

- desafiar los estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas;

- la adquisición de una competencia mínima para poder diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas;

- elaborar y cuestionar sus preconceptos y visiones con relación a la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etc., del alumnado;

- reconocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente de modo de enriquecer la vivencia de ciudadanía;

- problematizar los contenidos específicos y pedagógicos de los diseños curriculares;

- saber enjuiciar el material de consulta, libro de texto, etc. más adecuados en función de lo intercultural;

- saber pensar otros formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y jerarquización de conocimientos basada en una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista;

- desarrollar actitudes y prácticas de solidaridad con las personas y grupos que sufren discriminación;

- reforzar el papel de las prácticas en escuelas como el punto más importante para la adquisición de experiencia contrastada, de recursos y motivación, desarrollándola en instituciones educativas con diversidad de presencias.

Desde un abordaje intercultural de la formación docente inicial y continua podemos definir conjuntos de *estrategias* que tienen que ver con la dirección y ordenamiento, por parte de los docentes, de sus conocimientos, capacidades intelectuales, enfoques y modos de actuar adecuados a las formas y tiempos de aprendizaje de los alumnos y a la consecución de determinadas metas. El conocimiento de estrategias educativas y metodológicas facilita la labor docente en ámbitos interculturales e intentan atender a las diferentes dimensiones de la práctica educativa. Las principales son las estrategias de intervención educativa, sociales, pedagógicas, organizativas y de enseñanza, de interrelación y didácticas. Mencionaremos algunas de ellas a modo de ejemplo:

-analizar los contextos y los problemas que se suscitan en la escuela, como la repitencia, la sobreedad, el fracaso, la desmotivación, las dificultades de aprendizaje, el desinterés, la adquisición de competencias lingüísticas de una segunda lengua, etc., considerando las relaciones socioculturales en ámbitos educativos y sociales que se caracterizan por la diversidad cultural y la desigualdad;

-construir un espacio de reflexión sistematizada vinculado con la comunidad respecto de las diversas situaciones por las que atraviesa la población migrante en la sociedad y en la escuela, que se expresan, frecuentemente, en forma de prejuicios y de discriminación.

-posibilitar la incorporación de diversas visiones culturales en la escuela, a partir de la organización escolar del tiempo, el espacio, las actividades extraescolares, etc.

-identificar situaciones de vulneración de derechos y abordarlos desde las prácticas educativas cotidianas en la escuela.

-promover y fortalecer el vínculo entre las escuelas y las redes locales que trabajen la promoción y protección de derechos (niñas, niños, jóvenes, Pueblos Originarios, género, discapacidad, etc)

-descubrir la nueva mirada sobre la realidad escolar, concretándola en el tiempo y el espacio, y comparándola constantemente con situaciones parecidas en espacios diversos.

-procurar comprender y reflexionar acerca de la indisciplina y la violencia escolar desde las perspectivas y prácticas de todos los sujetos involucrados y generando un amplio debate acerca de las múltiples estrategias culturales para la resolución de controversias y conflictos, orientado prácticas basadas en el respeto y la cooperación mutuas.

-favorecer el desarrollo de estrategias que propicien el acercamiento de propuestas personales y proyectos grupales, que reconozcan la dimensión cultural de las personas e instituciones implicadas, más allá de las propias individualidades.

-explicitar las relaciones socioculturales que se dan en la escuela y en las aulas, mediante el análisis de los modelos de relación entre profesorado, alumnado y las familias, favoreciendo la participación equilibrada de todos los estamentos.

-elaborar adecuadamente los diagnósticos educativos hacia las realidades del alumnado, las familias, y otras situaciones influyentes.

- actualizar las áreas curriculares, a partir de los objetivos, contenidos, estrategias, procesos de evaluación y criterios que regulan los elementos de la programación didáctica, desde una perspectiva intercultural.

-impulsar la investigación intercultural dentro del aula contribuyendo al desarrollo y formación del perfil profesional del futuro profesor investigador y reflexivo

-promover la creación de carreras de Postgrado en Interculturalidad y Educación como especialización para los diferentes agentes del sistema educativo

-incrementar las relaciones y vinculaciones con instituciones y ONG para establecer convenios de colaboración en proyectos de formación, voluntariado, práctica docente, intercambio y becas.

-crear un Taller de Interculturalidad como lugar de encuentro, espacio e infraestructura que facilite los tiempos para la acogida, formación, investigación, publicación y trabajo educativo y formativo en equipo multidisciplinar y socialmente plural.

Estas orientaciones referidas a los diseños curriculares y a la formación docente inicial y continua no suponen desconocer que existen situaciones escolares en las que los docentes cuestionan sus supuestos y se preguntan cómo establecer ese diálogo. Consideramos que muchas de esas situaciones de desconcierto así como diversas experiencias que se están llevando adelante en la provincia de Buenos Aires, requieren ser reconocidas, analizadas y socializadas. A ellas se suman los esfuerzos de distintos sectores sociales que en algunas regiones han logrado instalar la discusión sobre cómo abordar problemáticas generales y particulares de los contextos interculturales. Por lo tanto, será también tarea de la Dirección, acompañar el desarrollo de estas diversas iniciativas, lo que implicará la participación en encuentros nacionales y provinciales, en visitas y relevamientos de escuelas de ciertas regiones, en seguimiento y apoyo a algunos proyectos específicos.

IV. Abordajes prioritarios de la Dirección de Interculturalidad

Justificación

La perspectiva intercultural en educación, como hemos señalado, nos propone reflexionar sobre 'las diferencias' que caracterizan nuestras sociedades actuales. Diferencias que son atravesadas por divisiones y antagonismos que producen una variedad de "posiciones de sujetos"³², de identidades para grupos e individuos. Estas múltiples identidades no se asientan en las personas como si fuesen estratos, sino más bien se articulan, se interfieren en formas armónicas o contradictorias.

La producción de esas identidades y de sus intrincadas relaciones se dan en muchas instancias y espacios; son múltiples las prácticas sociales, las instituciones y los discursos que cercan a los sujetos, produciendo uniformidades, produciendo o reproduciendo diferencias, distinciones o desigualdades. La escuela es una de esas importantes instituciones.

Las escuelas nos informan a todos sobre su razón de existir. A partir de recursos materiales y simbólicos, la escuela delimita espacios, afirma lo que cada uno puede o no puede hacer, separa e instituye. Para quienes son admitidos en su interior, la escuela determina usos diversos del tiempo, del espacio, consagra las palabras o el silencio, produce efectos, instituye significados. Para quienes quedan fuera de sus paredes, la institución impone consecuencias y construye sentidos que advienen de la exclusión. A partir de una cadencia eficaz, continuada y sutil, la institución impone un ritmo, una disposición física, una postura en los sujetos. Chicos y chicas, jóvenes, mujeres u hombres aprenden, incorporan gestos, movimientos, habilidades, sentidos que confirman y producen la diferencia. En los procesos de socialización escolar el reconocimiento de la alteridad juega un rol de suma importancia.

El currículo, las normas, los procedimientos de enseñanza, teorías, lenguajes, procesos de evaluación, se constituyen espacios de evidencia de la diversidad de género, de edad, de sexualidad, de etnia, de clase. Por medios imperceptibles y "naturales", el lenguaje instituye y demarca lugares, el currículum ensalza algunos sujetos e ignora a otros, cuenta historias y saberes disfrazados de universales, reconoce una ciencia que se atribuye la voz de quien elabora las preguntas y las respuesta válidas.

³² HALL, S. (1992) "What is this black in black popular culture?" En: Dent, Gina (Ed.) *Black popular culture*. Seattle: Bay Press.

Sobre estas intersecciones, entro lo admitido como posible y lo señalado como diferente, nos proponemos reflexionar desde esta Dirección, abordando el debate sobre la diferencia desde sus múltiples implicancias identitarias. Lo que hace que las intervenciones de esta Dirección deban ser pensadas para cada situación respetando, valorando y construyendo alternativas a partir de las características de los diferentes grupos y comunidades e involucrando en esto a los distintos sujetos.

Por esto, en esta primera etapa de trabajo de la Dirección priorizaremos tres campos temáticos sabiendo que este es un recorte inicial, que tomará formas diversas en el trabajo articulado con las diferentes Direcciones Provinciales, Programas y Direcciones de Modalidad. Consideramos que el trabajo desde la Dirección, además de comprender ciertas líneas de trabajo generales y continuas en el tiempo, deberá promover ciertas acciones destinadas a priorizar el abordaje de algunas problemáticas más específicas, al menos en este primer período: género, Pueblos Originarios y etnicidad y jóvenes.

Pueblos Originarios y etnicidades en disputa

Algunas de las características de este momento histórico, al que nos hemos venido refiriendo a lo largo del documento, aparecen particularmente reflejadas en el discurso que se ha ido gestando en torno a la diversidad sociocultural en el sistema educativo. Entre ellas, una moderada pero sostenida apertura y disposición en el marco del estado por promover políticas de *reconocimiento al derecho a ser diferentes* (Kymlicka, 1996)³³, al tiempo que se registra una mayor visibilidad de organizaciones y movimientos que se constituyen como interlocutores frente a estado en demanda de reivindicaciones histórico-culturales.

Advertimos en el contexto latinoamericano, que muchas de las discusiones parecen girar en torno a la idea de promover una perspectiva intercultural concebida fundamentalmente como construcción de un proyecto educativo que habilite el diálogo igualitario/simétrico con los *pueblos originarios*.

En ese sentido, nuestra mirada acerca de esta centralidad que los procesos identitarios de los pueblos originarios han cobrado en el debate sobre la política intercultural, parte de recuperar algunas trayectorias que movimientos etnopolíticos, por un lado, y sujetos vinculados de manera diversa al sistema educativo, han seguido. Estas trayectorias cobran significado en el marco de algunos procesos sociopolíticos, tales como:

³³ KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.

1. Proceso de *politización de lo étnico*, en el que se enmarcan las demandas y negociaciones en el marco del estado por constituir una perspectiva de educación intercultural.
2. Proceso de reconocimiento desde el sistema educativo de ciertas desigualdades históricas, que se recrean y reproducen actualmente.

1) En el primer caso hablamos de movimientos etnopolíticos, con trayectorias asociadas a poblaciones que se constituyen como agentes políticos frente al estado, demandando espacios de participación y representación política, desde la consolidación de una identidad fundamentada fuertemente en términos de reivindicación étnica, asociada a los “pueblos originarios”.

Hablamos de procesos de construcción de marcos de significado y de identidad colectiva, en los que las referencias constantes al pasado y a la historia constituyen el fundamento de las demandas políticas, en tanto búsqueda de “reparación histórica”. Eso implica que los sujetos en el marco de estos movimientos, destaquen por sobre otros anclajes de sus identidades (de clase social o gremiales, por ejemplo), aquellos elementos y diacríticos que “sedimentan” sus posiciones en torno a ciertos elementos de “recuperación cultural” (recuperación de rituales, lenguaje, conocimiento, etc.). Las demandas indígenas de las últimas décadas en nuestro contexto nacional (aunque no se limite a éste) implicaron una disputa política con una particular forma de construcción de alteridad: la que atravesó el proceso argentino de construcción de la nación, sustentada en la idea de extinción de los *indios argentinos*.³⁴

Estos movimientos, con muchos aspectos comunes en el contexto latinoamericano, y con un contexto internacional más amplio, que aparece como más “dispuesto” a dar legitimidad a reclamos ya no circunscriptos a tensiones entendidas en términos de clase social, empiezan a disputar espacios de representación en el estado. En ese sentido, es interesante analizar cómo los debates acerca de los “*derechos de los pueblos originarios*” empiezan a tener mayor presencia a nivel constitucional o legal, y entre ellos la demanda por un tipo de educación que comienza a definirse en términos de “interculturalidad”.

"En la Argentina, el término educación intercultural comienza a cobrar vigencia en los años 80, cuando se inicia el proceso de reforma legal que involucra a los pueblos aborígenes y que tiene como punto de partida la legislación establecida en el marco de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). A partir de la reinstalación de la democracia en 1983 se suceden una serie de leyes que

³⁴ KROPFF, L. (2005) “Activismo mapuche en Argentina: trayectoria histórica y nuevas propuestas”. En: DÁVALOS, Pablo (comp.) *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires.

introducen cambios en las reglas gubernamentales de la propiedad de la tierra, confieren a los indígenas distintos grados de participación en el manejo de los recursos naturales, garantizan el respeto a su identidad y reconocen el derecho a una educación bilingüe e intercultural." (Messineo, 2000:2)

En 1992, Argentina adopta el Convenio 169 de la OIT, relativo a los derechos de los pueblos indígenas. En 1994, la reforma de la Constitución Nacional incorpora en el artículo 75 el mandato de reconocer y garantizar los derechos de los pueblos indígenas, entre los que se afirma el de una educación intercultural. Muchas de las provincias argentinas han incorporado también en sus constituciones los derechos de los pueblos indígenas, entre ellas la de Buenos Aires.³⁵ Particularmente, la Ley de Educación Nacional y diversas leyes provinciales enmarcadas en aquella³⁶, son una referencia concreta de cómo se ha ido instalando la discusión sobre una educación intercultural en nuestro país.

En estos procesos las organizaciones que representan tanto a los Pueblos Originarios en territorio argentino como de otros pueblos latinoamericanos han ido definiendo sus *demandas* en torno a los sistemas educativos y han ido apropiándose de un *discurso* en torno a la diversidad cultural en la escuela y también han realizado nuevas propuestas a partir de las experiencias de "educación intercultural" que han sido llevadas adelante. En general, han reconocido que una educación intercultural y bilingüe contribuye al fortalecimiento de la autoestima y la identidad tanto de los niños y niñas como de las propias comunidades y que las relaciones entre los alumnos, las alumnas y las familias con las maestras y maestros también han mejorado. Aún así todavía faltan docentes con formación lingüística y cultural pertinente para responder a las demandas de los alumnos y alumnas pertenecientes a las comunidades de Pueblos Originarios y otros. Observan también que si bien se ha considerado la enseñanza de la lengua de los diferentes grupos, los lineamientos curriculares no responden a las cosmovisiones y formas de organización y socialización comunitaria (por ejemplo, los calendarios y las actividades productivas). También resulta necesario trabajar a favor de la concreción de la interculturalidad en el aula ya que es necesario desarrollar propuestas que permitan trabajar tanto con el saber de los Pueblos Originarios y de otros pueblos como con los conocimientos escolares que constituyen el currículo común. La incorporación del saber originario ha resultado, en muchas oportunidades, en una "folclorización" distante del proceso de construcción intercultural de los aprendizajes. Así también, en algunos casos, el carácter graduado de la escuela es cuestionado, ya que se contrapone a las formas de relación social que practican

³⁵ MUNDT, C. (2004) Situación de la Educación Superior Indígena. Informe Nacional de Argentina. Universidad Nacional de Tres de Febrero. UNESCO/IESALC. IES/2004/ED/PI/9

³⁶ En distintas propuestas para la nueva Ley de Educación de Provincia de Buenos Aires, el tema aparece con particular énfasis.

algunos pueblos. En general las iniciativas se han concentrado en el nivel de educación primaria pero tanto en inicial como en secundaria su incidencia es mínima. Los procesos de evaluación y la formación de los docentes siguen siendo cuestiones sobre las que todavía no observan avances significativos, tanto en lo que se refiere a la lengua, en contextos de bilingüismo así como de multilingüismo y, sobre todo, en una perspectiva intercultural.

Es importante advertir que en la construcción de algunos discursos suelen presentarse algunas posiciones esencialistas de la identidad, en las que por momentos se reduce la diversidad a una situación de “biculturalidad”, con demarcaciones rígidas entre un Pueblo Originario y la “sociedad mayor” como encarnadora de la “cultura hegemónica”. Estas posturas, sin embargo, deben ser entendidas en el marco de las estrategias políticas que muchos de los pueblos han construido en un contexto nacional en el que “enfaticar” una identidad “unificada y contrastante” de otra (que en el marco del sistema educativo también se ha erigido como unificada y, por qué no, como la única admisible durante gran parte del último siglo), puede concebirse como condición necesaria para la consolidación de los movimientos. Estas discusiones pueden advertirse al interior de algunos de ellos, en los que tras un fuerte discurso esencialista en los 90, parecen abrirse otras posiciones, algunas de ellas promovidas por agrupaciones de jóvenes de Pueblos Originarios.³⁷

Más allá de estos cuestionamientos, es innegable la legitimidad de los reclamos y la importancia de las distintas luchas y acciones que han llevado adelante estos movimientos en la construcción de un proyecto o paradigma intercultural. Esta Dirección entiende que es necesario atender esas demandas y reconocer a las organizaciones como interlocutores necesarios en la discusión acerca de la definición de la política intercultural.

2) Mencionamos también otro proceso, en el que se registra un reconocimiento desde el sistema educativo de ciertas desigualdades históricas.

Si bien la presencia en las escuelas de niños, niñas y jóvenes que, como señalamos anteriormente, parecen “distanciarse” de aquellos sobre los que el sistema educativo pensó y a los que se dirigió, no es un fenómeno nuevo, en los últimos tiempos algunas situaciones de diversidad parecen haber logrado mayor visibilidad. Hablamos de un mayor reconocimiento de las instituciones educativas y los colectivos de docentes, de la existencia de situaciones escolares en las que la población “[...] que asiste se aleja de los parámetros y estándares tradicionalmente considerados como patrón de medida

³⁷ Se recomienda ver el trabajo de KROPFF (Op. cit.)

(de lo que los chicos pueden aprender, de las experiencias formativas previas, de lo que es esperable de su conducta, de lo que puede exigirse a los padres).” (Novaro, 2006)³⁸

Las escuelas registran y nombran algunas de las diferencias culturales que encuentran en sus aulas y fuera de ellas, a la vez que se preguntan cómo abordarlas, cómo trabajar en tales contextos de diversidad. Las características de algunas de estas situaciones nos plantean ciertas cuestiones básicas a las que necesitamos atender, tales como:

- Los criterios con los que se establecen esas diferencias culturales. ¿Quiénes son los diferentes?

Si bien no es exclusivo de nuestro contexto regional, en la Provincia de Buenos Aires las referencias a la diversidad cultural en la escuela, en mayor medida suelen recortarse en *población originaria* y *población migrante de países limítrofes*. Este recorte que básicamente alude a procesos de *diferenciación étnica*, establece fuertes asociaciones entre una y otra población, que suelen ser vistas como poseedoras de ciertos rasgos –lenguas, saberes, formas de organización social- que claramente se distinguen del resto de la población y parecen relacionarse con un pasado indígena.

Esta construcción de la diversidad cultural en la escuela, es constitutiva de ciertos modelos de educación intercultural vigentes³⁹ -como el extendido modelo de *educación intercultural bilingüe*-, que priorizan por sobre otros recortes posibles, la referencia e intervención en situaciones escolares en las que la interculturalidad es entendida como relación entre población originaria y no originaria. Estos recortes han sido concebidos considerando situaciones escolares y extraescolares en “comunidades” en las que los sujetos suelen reconocer al interior de las mismas una serie de conocimientos, prácticas y representaciones culturales comunes, entre ellas la lengua. En general esta mirada sobre los “pueblos originarios” tiende a concebirlos como poblaciones rurales que viven en contextos sociales *bilingües*.

Más allá de posibles discusiones conceptuales, si bien es una realidad que muchas comunidades originarias de nuestro país se localizan en zonas denominadas “rurales”, el profundo movimiento poblacional, impactado por las presiones socioeconómicas que atravesó y atraviesa la población en general y la originaria en particular, ha determinado que la simple y directa asociación entre población originaria y situación

³⁸ NOVARO, G. (2006). Educación intercultural: potencialidades y riesgos. Trabajo presentado en Foro de Educación Mundial. Buenos Aires, mayo.

³⁹ Tal es el caso del enfoque que prima en el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

rural sea una reducción simplificadora e invisibilizadora de una realidad que emerge con fuerza en las distintas jurisdicciones escolares urbanas. Lo “indígena” no se reduce a una cuestión rural, menos aun en la provincia de Buenos Aires. Sólo con atenernos a los censos –herramienta controvertida para el relevamiento de información acerca de la diversidad cultural, con la que muchas veces este dato ha quedado subestimado– podemos reconocer la presencia de población originaria en los centros urbanos, como “realidad urbana”. Es importante advertir, que cuando este dato es presentado, suele hacérselo desde perspectivas etnocéntricas, que encuadran la presencia de población originaria en la ciudad, en tanto experiencias de “desarraigo”. En la provincia se suceden múltiples procesos de “etnogénesis”, que nos obligan a descentrarnos de posiciones estáticas y esencialistas de la identidad. (Hecht, 2006)⁴⁰

Paralelamente, la presencia de *población migrante* con nuevas y diversas posiciones y marcaciones en las escuelas relacionadas con la lengua, con los saberes, con sus experiencias cotidianas, familiares, comunales, regionales o nacionales, constituye un fenómeno básicamente urbano. En ese sentido, una de las realidades más frecuentes en las jurisdicciones de la provincia, es encontramos situaciones en las que se presentan alumnos con distintas lenguas maternas. Además, suele registrarse el ingreso a la escuela de muchos niños, niñas y jóvenes que hablan castellano, pero un castellano distinto, atravesado por sentidos, reglas y estructuras gramaticales diversas. Estas no representan situaciones de “bi” sino de *multilingüismo*.

Argentina ha pasado a lo largo del siglo XX de ser un país receptor de inmigración europea a recibir en las últimas décadas población proveniente de países limítrofes, de Perú y en menor medida de Corea, Taiwán y de algunas naciones africanas. La provincia de Buenos Aires ha estado impactada directamente por estos procesos, que se imbrican a otros igualmente significativos de constitución de identidades y marcas culturales, tales como los referidos a procesos de etnización, como los relacionados a los pueblos originarios, a la población gitana, etc.; los referidos a la “territorialización” de las identidades en “espacios ocupacionales de la pobreza” (Lekerman, 2005)⁴¹, como los “villeros”; los atravesados por nuevos códigos, sentidos y prácticas en torno a redes supralocales de jóvenes que interactúan a través de diversas tecnologías de la comunicación, etc.

⁴⁰ HECHT, A. C. (2006) “Procesos de etnogénesis y re-territorialización de un barrio indígena en el Gran Buenos Aires”. Ponencia Congreso Argentino de Antropología Social, Salta.

⁴¹ LEKERMAN, V. (2005). “Procesos informales de ocupación de tierras en la Ciudad de Buenos Aires. ¿Villas o asentamientos? El caso del asentamiento Costanera Sur. Los excluidos del sueño”. *Cuadernos de Antropología Social* Nº 22. FFy L. UBA. Buenos Aires.

- El reconocimiento de situaciones de desigualdad que estas poblaciones han vivido.

Dentro del sistema educativo ha ido gestándose una mirada crítica respecto a cómo han sido tratados estos pueblos desde el llamado “*saber escolar*”. Se han ido construyendo ciertos acuerdos en torno a revisar supuestos muy instalados tanto en contenidos como en el “sentido común escolar”, relacionados con la justificación de la “Conquista de América” y con la culpabilización de los *pueblos indígenas o aborígenes* de las muertes, enfermedades y hambrunas, así como de su *estado atraso* (en sentido evolucionista, frente al progreso que occidente aceleró)⁴².

De igual manera, comenzó a reconocerse que durante mucho tiempo la escuela resultó expulsora de aquellas poblaciones “portadoras” de rasgos diacríticos considerados incompatibles con los que conformaban en el imaginario social “la identidad o cultura nacional”; o bien cumplió con la función asimilacionista de intentar borrar aquellas “diferencias” con las que los niños y niñas llegaban a la escuela, sobre todo si pertenecían a poblaciones con ciertas “marcas” poco estimadas socialmente.

En cierta medida podemos entrever en estos reconocimientos también una demanda de “reparación histórica”, aunque muchas veces estos reclamos subsumen la situación de desigualdad a una tarea de revisión histórica, que no siempre se articula con los nuevos contextos y situaciones de desigualdad sociocultural.

Así, mientras que elementos y concepciones más o menos folclorizados de las cosmovisiones de los distintos pueblos, son recuperados, nuevas situaciones de desigualdad se reproducen. Cuando son cuestionados tanto las capacidades y posibilidades de aprendizajes, como sus supuestos y representaciones, sus formas de expresión y comunicación, sus familias y sus biografías, los niños, niñas y jóvenes siguen siendo diferenciados e inferiorizados.

En contextos escolares con población originaria y/o migrante, pueden encontrarse explicaciones respecto al “silencio” de algunos chicos en el aula, que lo entienden como un “rasgo étnico”, que en el espacio escolar resulta *deficitario*. Al mismo tiempo pueden encontrarse supuestos fuertemente arraigados, respecto a que *poco puede esperarse de las familias*, siendo que éstas son vistas como ajenas a los procesos de escolarización de sus hijos e hijas.

⁴² NOVARO, G. (1999). “Diversidad cultural y conocimiento escolar. El tratamiento de los indios en los contenidos educativos”. Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología N° 18. Nov.

- Las estrategias y proyectos que desarrollan las escuelas y los reclamos de revisión de diseños curriculares y programas de formación.

En los últimos años han ido elaborándose distintos proyectos institucionales y regionales en la provincia, relacionados con el abordaje de estas situaciones de diversidad en las escuelas. Con o sin financiamiento particular para desarrollarlos, docentes, directivos y miembros de las comunidades han llevado adelante estrategias variadas para el trabajo de los niños, niñas y jóvenes en clase y fuera de ésta, han producido materiales de estudio y han diseñado actividades de capacitación, entre otras cosas.

Esta Dirección reconoce la existencia de muchas de estas experiencias, las que en mayor medida suelen estar referidas al tratamiento de ciertos contenidos de las áreas de ciencias sociales, lengua y artística, y al abordaje de situaciones de bi o multilingüismo en las aulas. Estas situaciones pueden considerarse como buen diagnóstico acerca de las dificultades de pensar la interculturalidad más allá de un contenido específico de ciertas áreas curriculares. Sin embargo, las experiencias registradas constituyen situaciones en las que la diversidad ha sido y es problematizada, por lo que pueden resultar espacios o intersticios interesantes por donde comenzar a profundizar la discusión acerca de pensar la *interculturalidad como perspectiva*. Esta Dirección se propone relevar, analizar y acompañar esas experiencias existentes en la provincia.

Una propuesta de trabajo en el marco de una perspectiva intercultural podría consistir en promover *creaciones colectivas* tanto de docentes como de alumnos y alumnas, en proyectos de investigación que vayan más allá de la escuela e incluso de la palabra escrita⁴³. Resulta interesante la idea de promover la confección de los propios “materiales escolares” producto de la indagación de diversas fuentes y utilizando distintos lenguajes y técnicas. Trabajar en torno a las concepciones de la salud–enfermedad que conviven en el contexto local, a la relación de los individuos con el medio ambiente, a las formas de delimitar el espacio geográfico, a las narraciones históricas (y míticas). Estas constituyen herramientas de trabajo consistentes tanto para el proceso de formación docente, como para ser llevadas a las escuelas.

Esta Dirección acuerda con la idea de que,

“La cultura dirige el desarrollo mental de diversas maneras: aprendemos la lengua hablada por medio de quienes están a nuestro alrededor, organizamos nuestras operaciones con números en forma congruente con el sistema de numeración

⁴³ *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1998.

usado en nuestra cultura, clasificamos objetos, personas y acontecimientos de acuerdo a las categorías significativas de nuestra sociedad.” (Carraher y Cols, 1991)

Eso significa que una perspectiva intercultural implica también la consideración de los procesos culturales en el desarrollo del pensamiento lógico-abstracto de la infancia, entendiéndolos en la diversidad y complejidad con que se presentan entre los mismos niños, niñas y jóvenes. (Schroeder, 2001)⁴⁴

De esta manera, por ejemplo, un área como la matemática, tradicionalmente reconocida en su versión “unívoca y universalista”, nos permite dimensionar la centralidad del trabajo desde una perspectiva intercultural en contextos multiétnicos.

Pensando las matemáticas. Los saberes matemáticos resultan centrales para entender la realidad y se articulan con las distintas actividades cotidianas que los grupos humanos desarrollan. Resultan también esenciales en su articulación con conocimientos de otras áreas como historia o geografía, en las que se juegan distintas concepciones de tiempo y espacio y unidades de medida. En ese sentido, una actividad interesante puede ser aquella que proponga leer, construir e interpretar calendarios, de modo de poner en juego distintas unidades de medida de *tiempo*⁴⁵.

Ahora bien, así como nos referimos a la concepción de tiempo, la *noción de espacio* constituye otro elemento central estructurante del pensamiento, que involucra tanto las acciones territorializadas como las visiones del mundo. Dentro de las ciencias sociales, la geografía es un área de conocimientos que habilita a pensar y explicar el mundo a través del espacio geográfico, considerando paisajes, lugares y territorios. Es decir, distintos anclajes socio-espaciales referidos tanto a lo observable, como a lo significativo para los pueblos en los procesos de identificación, convivencia y producción cultural.⁴⁶

Pensando la geografía. Los procesos de territorialización constituyen trayectorias sociales complejas en las historias de las naciones y pueblos, en ese sentido, su abordaje representa una articulación necesaria con el área de historia. Constituyen también procesos significativos para los agrupamientos humanos que disputan un espacio de localización de sus etnicidades; o que articulan intereses a través de complejas redes barriales, locales y supralocales; o que construyen y derriban fronteras relacionadas con el acceso diferencial a los bienes y servicios. Un ejercicio

⁴⁴ SCHROEDER, J. (2001). “Hacia una didáctica intercultural de la matemática”. En: Alfonso Lizaraburu y Gustavo Zapata Soto (comp.) *Pluralidad y aprendizaje de la matemática en América Latina*. Ediciones Morata, PROEIB Andes, DSE, España.

⁴⁵ *Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas*. Opus cit.

⁴⁶ *Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas*. Opus cit.

interesante es trabajar en la construcción colectiva de mapas, habilitando la discusión acerca de los criterios de codificación y representación del territorio local.

Es en este marco que nos planteamos atender en principio con cierta regularidad a aquellas situaciones que hemos definido y que configuran distintos escenarios, muchos de ellos básicamente urbanos, en los que se registran confluencias de población con distintas pertenencias étnicas y/o nacionales. Presencia marcada por situaciones de desposesión, en las que muchas veces los sujetos (niños, niñas y jóvenes en situación de escolarización) resultan paralelamente “diferenciados” en el espacio escolar por su condición socioeconómica⁴⁷, sus identificaciones étnicas, su condición de jóvenes y de género.

Los *procesos de etnización* pueden ser definidos como tipos de *marcación de alteridad* basados en divisiones en la cultura y contruidos históricamente. Así como la nación constituye el marco central de la *experiencia* social y de la conformación de los actores políticos, las *etnicidades* así como los movimientos etnopolíticos en torno a los que se organiza las experiencias políticas de muchos pueblos originarios, se construyen también allí a través de la *experiencia* histórica de lucha, oposición y diferenciación social.

En este sentido, e intentando no estancarnos en el debate entre *esencialismo* y *constructivismo* en la teoría social, argumentamos que “ese conjunto de personas socialmente desiguales y culturalmente diferentes que se consideran miembros de una nación comparten experiencias históricas marcantes que son constitutivas de modos de imaginación, cognición y acción.” (Grimson, 2002)⁴⁸

Podríamos decir que son prácticas efectivas de marcación entre *nosotros-otros* –por ejemplo, entre indígenas y no indígenas, en el marco de relaciones de poder en términos de “colonialidad del poder” (Quijano, 1999)⁴⁹- que en cada momento histórico imbrican procesos de alterización con criterios cambiantes, dinámicos (Briones 1996)⁵⁰. Desde esa posición lo determinante no puede fijarse en los supuestos “rasgos propios”

⁴⁷ Hablamos de población que se ubica entre los sectores más desfavorecidos de la sociedad, muchos de los cuales suelen vivir en condiciones de “explotación urbana”, por las situaciones de precarización, tanto del trabajo como de los servicios necesarios para la reproducción de las familias, en la que suelen encontrarse. (Neufeld y Thisted, 1999; Benencia, 2005)

⁴⁸ GRIMSON, A. (2002). "La nación después del deconstructivismo. La experiencia argentina y sus fantasmas". *Primeras Jornadas de interfases entre cultura y política en Argentina*. IDES, 17 y 18 de diciembre de 2002. Buenos Aires.

⁴⁹ QUIJANO, A. (1999). "La colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina". En: Castro-Gómez, Santiago; Guariola-Rivera, Oscar; Millán de Benavides, Carmen (edit.): *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica post colonial*. Colección Pensar/Centro Editorial Javeriano. Santafé de Bogotá

⁵⁰ BRIONES, C. (1996). "Culturas, identidades y fronteras: una mirada desde las producciones del cuarto mundo". *Revista de Ciencias Sociales* N° 5, Univ. de Quilmes, Buenos Aires.

de cada comunidad, en sentido naturalizador y esencialista de la etnicidad, aunque tampoco se trate sólo de “tradiciones” que histórica y estratégicamente son enfatizadas, imaginadas y reinventadas por cada comunidad de adscripción.

Sostenemos que no puede hablarse de etnicidad en singular sino de etnicidades en plural, como puntos de emergencias, sentidos, dispersiones y trayectorias específicas de la experiencia y contingencias históricas (Restrepo, 2004). En ese sentido, entendemos también que esas etnicidades, como un tipo de construcción histórica de “identidad”, atraviesan procesos de *sedimentación*, que determinan también que no “todos los caminos [sean] imaginables, legitimables y, por lo tanto, posibles” (Grimson, 2002).

Este posicionamiento nos permite entender que la particular construcción de la diversidad en el proyecto o paradigma intercultural, que durante el último tiempo ha estado sumamente centrada en las identificaciones/diferenciaciones en términos de *pueblos originarios*, constituye un anclaje histórico de las tensiones y conflictos sociales existentes en el marco de la definición de la “nación”. A partir de allí, es decir, entendiendo la base socio-histórica del proceso, es que reconocemos la necesidad de entender lo intercultural en los múltiples procesos de diferenciación social que los nuevos marcos históricos nos presentan, en los que la etnicidad y lo “originario” se imbrica con otras construcciones identitarias y culturales significativas.

Perspectivas y relaciones de género

En este apartado en particular, quisiéramos señalar algunas ideas que hacen a las diferencias de género en nuestra sociedad y en nuestras escuelas. Las múltiples formas de ejercer nuestra identidad sexual no son biológicas sino más bien sociales e históricamente determinadas y no por ello ajenas a los espacios escolares. La incorporación de la perspectiva de género nos permite pensar la culturalidad desde una multiplicidad de inscripciones, en donde ser varones, mujeres, jóvenes, migrantes, descendientes de Pueblos Originarios, da cuenta de la complejidad de la realidad humana.

Nacer mujer o varón es un hecho biológico innegable. A partir de ello, las sociedades y las culturas asignan a unas u otros rasgos físicos, psíquicos; roles, que la sociedad convierte en naturales. En tanto el sexo está hecho de “materia biológica” y determina que seamos hembras o machos, el *género* se construye socialmente y determina la pertenencia de cada ser humano al orden cultural femenino o masculino. El sexo es un dato dado, el género es una construcción que organiza la vida y emerge en contextos

sociales e históricos particulares por tanto, variables. Como tal implica símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de las diferencias genitales, pero que bajo ningún aspecto corresponden a realidades naturales, fijas e inmutables⁵¹.

Desde esta Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, a partir de la multiplicidad de definiciones aportadas por el campo, adhiere a un concepto género se define "como la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres de varones. Tal diferenciación es producto de un largo proceso histórico de construcción social, que no sólo genera diferencias entre los géneros femenino y masculino sino que, a la vez, esas diferencias implican desigualdades y jerarquías entre ambos. El concepto de género en cuanto categoría de análisis tiene como cualidad interesante que siempre es relacional. Otro rasgo que destacamos en el concepto de género es que las relaciones que analiza entre varones y mujeres están enraizadas históricamente de forma cambiante y dinámica. Esto significa que el género es una categoría histórica que se construye de diversas maneras en las distintas culturas" (Burin, 1996)⁵².

El género, por su parte, es una categoría emergente para dar cuenta de la construcción social que ha transformado las diferencias entre los sexos en desigualdades sociales, económicas y políticas de la misma manera en que lo han hecho otras construcciones identitarias de las cuales damos cuenta desde esta Dirección.

El concepto de género entonces, no sólo designa lo que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos sino que denuncia esta conversión cultural de la diferencia en desigualdad (Cobo, 1995:55). La legitimación de la categoría de género ha contribuido a clarificar las relaciones de poder (Ciliberti, 1996), aun cuando su uso entraña el riesgo de la vulgarización, ya que se ha asimilado "género" con mujer y no con relaciones sociales de género. Sin embargo, las reflexiones acerca del género se refieren a las relaciones entre hombres y mujeres y a las construcciones sociales de la femineidad y la masculinidad. Las atribuciones de género son exigentes y opresivas para mujeres y hombres, aun cuando son las mujeres las que han ocupado el lugar de las subordinadas. Consecuentemente, el género es tanto una categoría relacional

⁵¹ WAINERMAN, C. (2002) "Padres y maridos: los varones de la familia". En: Wainerman, C. (Comp.) *Familia, trabajo y género*. Buenos Aires. FCE.

⁵² M. Burín (1996) citado por DIAZ, R. y ALONSO G. La dimensión "mundo" de la globalización y las identidades culturales. Disponible en: <http://www.comminit.com/la/teoriasdecambio/lacth/lasld-261.html>

como una categoría política: “el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder” (Scott, 1990, citado por Ciliberti).⁵³

Si bien es cierto que nuestros sistemas educativos están altamente feminizados, no es menos cierto que las mujeres son invisibles en el lenguaje, las normas, los contenidos, los diseños curriculares, la ciencia y la historia (entre otros temas) que trascurren en nuestras escuelas.

La educación de los chicos y chicas -con independencia de la tan ansiada y casi lograda coeducación- implica aún prácticas diferenciadas que fijan, más que cuestionan, los estereotipos sociales masculinos y femeninos. El rosa y celeste, filas de niñas y varones, actividades y contenidos diferenciales para niños y niñas, mundo público masculino y mundo doméstico femenino, carreras y materias para varones o mujeres son polarizaciones naturalizadas desde las escuelas.

Los atributos masculinos representados por la virilidad, el coraje, la fuerza, la razón, la iniciativa, el “aguante”, se oponen a la fragilidad, la delicadeza, la intuición, la emotividad, el recato, la tolerancia ‘naturalmente’ femeninas. Y la presencia de estos atributos en el género no consagrados, da lugar a masculinidades y feminidades subordinadas, descalificantes y estigmatizadoras.

Las escuelas construyen una representación tipificada de las posiciones sociales de género, estas se manifiestan más patentemente en las concepciones estereotipadas de familia (papá, mamá, hijitos varón y nena) de profesiones (doctor, ingeniero, enfermera, maestra) de consumos (autos y periódicos para ellos, ropa y electrodomésticos para ellas) etc. Diferentes investigaciones nos demuestran un imaginario homogéneo y tipificado de las etnias, las clases, las regiones geográficas, instituyendo y consagrando desigualdades, con independencia de los arreglos familiares, sociales, la pluralidad de actividades ejercidas por los sujetos, el cruce de las fronteras sexuales, de género, étnicas, los cambios, las solidaridades, los conflictos que son comúnmente ignorados o negados por la escuela.

La reivindicación de las categorías género y etnia hacen posible en la actualidad quitar de la invisibilidad las diferencias existentes entre los seres humanos que muchas veces encubren discriminaciones. Muchas veces manejamos datos estadísticos y otras fuentes de información, cuyos datos netos, no diferencian entre hombre y mujeres, población originaria y migrantes, ocultando el dato en sí, diferencias que pueden ser analizadas como discriminaciones. Así, por ejemplo, como señala Mallimaci Barral

⁵³ MESINA, G. (2001) *Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000)* Séptima Reunión del Comité Regional intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO

(2005)⁵⁴, tradicionalmente se ha considerado que en los movimientos migratorios los flujos de mujeres constituían un movimiento secundario generado por el movimiento originario de varones. Dado que la noción de inmigrante contiene ideas de voluntad (más o menos condicionada) y participación en el mundo productivo, difícilmente las mujeres podían ser migrantes y sólo eran vistas como parte de la familia del verdadero migrante. La creciente participación de las mujeres en los movimientos migratorios se ha denominado proceso de feminización de la migración y en la cual también es posible observar el modo “autónomo” que caracteriza la migración de muchas mujeres, lo que significa reconocer que no sólo migran como acompañantes y miembros de la familia de hombres trabajadores así como reconocer a las mujeres como trabajadoras.

El trabajo en torno a las relaciones de género tiene como propósito combatir las relaciones autoritarias, cuestionar la rigidez de los padrones de conducta establecidos para hombres y mujeres y apuntar hacia su transformación. Así, las cuestiones de género atraviesan todos **los contenidos**, asuntos y cuestiones escolares trabajados en las diferentes áreas y ámbitos. Por ejemplo, a través del análisis de noticias, publicidades o textos literarios tanto en lo que se refiere a los personajes e historias como respecto de las reglas del idioma, se puede percibir las perspectivas de género, evidenciando las diferencias pero admitiendo las complementariedades ente lo masculino y lo femenino. O en Ciencias Sociales, por ejemplo en Geografía, el estudio de los movimientos migratorios hace posible incluir perspectivas de género, analizando sus consecuencias en las configuraciones familiares, en las ocupaciones profesionales y en la ocupación de los espacios.

Por otra parte, en Historia sería posible también abordar los contenidos considerando la diversidad de comportamientos de hombres y mujeres a lo largo del tiempo, en función de cada cultura, época, generación y lugar donde viven, ayudando a entender la relatividad de las concepciones tradicionalmente asociadas a lo masculino y a lo femenino.

Algo similar podríamos decir respecto al lugar que les corresponde **a los/las docentes**. Las relaciones de género se pueden trabajar en cualquier situación de convivencia escolar en la medida en que los profesores y profesoras no miren estas relaciones desde una perspectiva sexista que convierte en profecías autocumplidas, comportamientos y patrones de género. El profesorado debe prevenir los modos en que los juegos, las tareas escolares y la organización del material de estudio puedan

⁵⁴ MALLIMACI BARRAL, A. I. (2005) Nuevas miradas. Aportes de la perspectiva de género al estudio de los fenómenos migratorios. EN: COHEN, N. y MERA, C. *Relaciones interculturales: experiencias y representación social de los migrantes*. Buenos Aires: Antropofagia.

llevar a reproducir los estereotipos asociados al género. Y al mismo tiempo promover el respeto, la comprensión sobre la inmensa diversidad de formas de ser hombre y mujer

Las situaciones de convivencia escolar son una oportunidad para introducir cuestionamientos a los estereotipos asociados al género; así por ejemplo los y las docentes deben prestar atención a la violencia sexista, tanto material como simbólica⁵⁵. Estos hechos podrán ser objeto de reflexión y discusión por parte de la comunidad escolar para prevenir situaciones similares y garantizar el respeto al otro, ya sea en las formas consagradas o en las menos convencionales de ser hombre o mujer. Los y las docentes pueden ser quienes propicien entonces el derecho a vivir y expresar su sexualidad de modo que pueda ser entendido y respetado tanto por los niños y niñas como por los/as jóvenes y adultos.

También es importante tener en cuenta el material didáctico seleccionado para trabajar en las aulas, el que muchas veces presenta estereotipos vinculados al género. El cuestionamiento, la atención y crítica de los educadores al tratamiento de estas cuestiones es parte de su ejercicio profesional y contribuye al acceso a la ciudadanía plena de niños, niñas, jóvenes, adultos y adultas.

Tal como venimos expresando, el binarismo de género construye los polos varón-mujer como dicotómicos, dentro de una matriz heterosexual que considera problemáticos y desviantes aquellos padrones que no encuadran con la polarización, corriendo el riesgo de desautorizar e invalidar otras formas de ser y sentir. Por ello afirmamos que todas las formas de sexualidad son libremente escogidas, todas son legítimas y todas son frágiles ante la sanción de la diferencia. Desde esta Dirección consideramos importante que se aborde siempre la perspectiva de género en las relaciones y en la vivencia de la sexualidad, explicitando y buscando formas más abiertas comprensivas e inclusivas en los vínculos sexuales y amorosos.

Desde estas reflexiones, nos invitamos a pensar hasta qué punto nuestras prácticas docentes no contribuyen a reproducir estereotipos sexistas, a producir dentro de la escuela relaciones jerárquicas entre varones y mujeres, a generar asimetrías desde las diferencias. Pero también es esta una invitación a pensarnos desde nuestra propia identidad de género, como trabajadores y trabajadoras de la educación, desde las relaciones de poder que nos envuelven, que nos mantienen sujetos y sujetas a

⁵⁵ Con violencia sexista material o simbólica nos referimos a situaciones donde se usa la violencia y la coerción física hacia las niñas y los gay aprovechando la posición de fuerza que tienen los varones. Recordemos los casos de abuso en las escuelas son realmente más frecuentes de lo que pensamos, Algo similar ocurre con la violencia que se ejerce simbólicamente, el trato peyorativo de *nenita*, *mariquita*, *machona*, *puto*, *puta* no dejan más que traslucir situaciones que los/las docentes no deberían dejar pasar por alto.

estructuras de dominación, como promotores de equidad en nuestros vínculos sociales, laborales y profesionales.

“Nuevas juventudes”: adolescentes y jóvenes

Los y las adolescentes y jóvenes constituyen los grupos más afectados por los procesos de globalización que transformaron de modo radical la trama institucional moderna. Ellos y ellas también ponen en evidencia una de las caras de la nueva desigualdad que se desenvuelve en la tensión entre una enorme ampliación y diversificación del mercado de bienes materiales y simbólicos y una persistente restricción a su acceso, ya que son los mismos jóvenes uno de los sectores más fuertemente afectados por la crisis de trabajo y las transformaciones económicas. Así, podemos ver a las/los jóvenes de los barrios populares no sólo excluidos del mercado de trabajo o participando de ofertas precarias sino también frecuentemente desprovistos de protecciones sociales.

Junto a estos procesos, las/los jóvenes están siendo formados en categorías de experiencia que otras generaciones no compartieron en razón de haber sido socializadas en un contexto tecnológico diferente. Ellas y ellos viven en espacios que ofrecen Internet como una fuerte marca generacional. Por otro lado, a la par que se consolida la emergencia de múltiples configuraciones familiares, los grupos de pares tienen un papel cada vez más significativo y funcionan como un soporte socio-afectivo cada vez más relevante en la vida de las/los jóvenes. Esos lazos fuertemente territorializados entre los jóvenes urbanos se ven fortalecidos de tal forma que son frecuentemente designados con el término de “tribus”, con la que muchos docentes intentan dar nombre a diversas formas de agrupamiento juvenil. Así, un rasgo saliente de este proceso está en la relevancia que adquieren las relaciones sociales de los jóvenes entre sí frente al fuerte avance de la industria cultural y de la influencia de los medios de información y comunicación en el mercado global, en el curso de las transformaciones del mundo familiar y del declive y la desagregación del mundo de los trabajadores urbanos.

Junto a ello, la recreación y la diversión aparecen como elementos constitutivos de la singularidad de la condición juvenil de todos los sectores sociales, siendo en torno de esas actividades que, sobre todo, se desenvuelven las relaciones de sociabilidad y la búsqueda de nuevas referencias en la estructuración de identidades tanto individuales como colectivas (Daryell, 2005; Vargas, 2004).

Estas profundas transformaciones configuran el escenario en el cual se desarrolla el debate alrededor de las llamadas “nuevas juventudes”, nominación que intenta dar cuenta de que existen muchas formas de ser joven y diversas maneras de dotar de significados a la condición juvenil. La condición juvenil y la juventud se refieren a relaciones sociales históricamente situadas y representadas que conforman conjuntos de significados de identidad y diferencia, inscriptos en redes y estructuras de poder. “La construcción joven/viejo implica intensas disputas de autopercepción y de hetero-representación, de autoadscripción y hetero-reconocimiento. Las posibilidades de manipulación de estas divisiones no son inherentes a la condición juvenil, sino que abarcan otras diferencias sociales, incluidas las de clase, género o etnia” (Valenzuela Arce, 2005: 31).

La definición de juventud puede ser desarrollada tomando en cuenta una serie de puntos de partida: una faja etaria, un período de la vida, un conjunto poblacional, una categoría social, una generación. Sin embargo, todas esas definiciones posibles se vinculan de algún modo, a la dimensión de la fase del ciclo vital entre la infancia y la madurez. Se puede observar, por lo tanto, una cierta correspondencia con una franja de edad, aun cuando los límites etarios no puedan ser definidos rígidamente. Es a partir de esa dimensión que también gana sentido la proposición de un recorte de referencias etarias en los análisis demográficos (Freitas, 2005: 6). Las/los jóvenes se tornan visibles a partir de tres procesos que se desarrollan en la última mitad del siglo XX: la reorganización económica producto de la aceleración industrial, científica y técnica, lo que provocó cambios en la organización productiva de la sociedad; la oferta y el consumo cultural y, también, el discurso jurídico (Reguillo Cruz, 2004).

En la actualidad se han desarrollado cuatro perspectivas analíticas en la tentativa de avanzar en la comprensión del fenómeno adolescente y juvenil (Leon, 2005). Ellas son: *las de las generaciones y clases de edad, los estilos de vida juveniles, los ritos de pasaje* y, también, *las trayectorias de vida y las nuevas condiciones juveniles*. La perspectiva de las generaciones y grupos de edad permite establecer aquellas regularidades que estarían configurando un tipo de estilo de vida, de modo cognitivo, instrumental, formal, vivencial, subjetivo que los hace diferentes de los otros, pero también fuertemente similares en sí mismos. La que corresponde a los estilos de vida hace posible identificar modos de vida específicamente juveniles que evidencian los cambios que están experimentando estos sujetos en el ámbito de la construcción de sus identidades personales y colectivas. Las nuevas tecnologías, por ejemplo, introducen a las/los jóvenes en inéditas experiencias y procesos de socialización.

En lo que se refiere a los ritos de pasaje, éstos marcan los cambios por las diferentes fases de la vida. Así, el ingreso al mundo del trabajo, la formación de una familia propia, la salida de la familia de origen y otros son señalados como marcos para alcanzar la “madurez”. Sin embargo, en las sociedades urbanas complejas los momentos de pasaje se tornan cada vez más difusos o complejos o no lineales.

La última perspectiva se refiere a las trayectorias de vida y las nuevas condiciones juveniles. Por una parte, la condición juvenil está ligada tanto a la estructura social como a los valores y a la cultura particular de los sujetos jóvenes en los procesos de las transformaciones sociales contemporáneas. La situación social de las/los jóvenes remite y hace necesario un análisis territorial y temporal concreto, comprendiendo cómo están experimentando y viviendo su condición de jóvenes, en un espacio y en un tiempo determinados. Por otra parte, las trayectorias de vida, se orientan a los cambios sucedidos durante el período juvenil y en los procesos de entrada en la vida adulta, comprendiendo a la juventud como una etapa.

Así, las múltiples culturas e identidades de adolescentes y jóvenes, resultan de complejos procesos sociales y culturales, que se denominan, frecuentemente, “culturas juveniles”⁵⁶. Hobsbawm (2005) indica que el surgimiento de la cultura juvenil se dio a partir de los años 60 y tuvo varias vertientes. En primer lugar, la “juventud” comenzó a entenderse no ya como una preparación para la vida adulta sino como la fase culminante del desarrollo humano, cuyo límite estaba alrededor de los treinta años. La segunda característica de las culturas juveniles es que representó un conjunto con un poder de consumo que, asociado a su rápida apropiación de las nuevas tecnologías, convirtió a los jóvenes en el centro de las economías de mercado. El último atributo fue la profunda internacionalización de las culturas juveniles en las sociedades urbanas.

Hoy la categoría juventud no sólo es vista como un pasaje hacia otra etapa sino como importante en sí misma, como un momento de ejercicio de inserción social, en el cual el individuo se va descubriendo y develando las posibilidades en todas las instancias de la vida, desde la dimensión afectiva hasta la profesional. Ese proceso está influenciado por el medio social concreto en el cual se desenvuelve y por el tipo de intercambios que éste le proporciona, haciendo con que las/los jóvenes construyan determinados modos de ser joven. Es en este sentido que enfatizamos la noción de juventudes, en plural, para enfatizar la diversidad de *modos de ser joven* existente (Dayrell, 2005).

⁵⁶Hace referencia al conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socio-culturales juveniles (REGUILLO CRUZ, 2004).

En Argentina, durante los años 90, se configuró un proceso social, cultural y económico que confinó a los grupos de jóvenes a un presente casi absoluto. A la par que se conservaba casi intacta una propuesta educativa que desconocía las nuevas características y necesidades de sus destinatarios, se profundizaba la crisis de los adolescentes y jóvenes en relación a los procesos de escolarización en un marco de desintegración social y de fragmentación educativa.

En una perspectiva distinta, esta Dirección supone la necesidad de reconocer que la vida cotidiana de las/los adolescentes y jóvenes está marcada por el peso de lo local tanto como de lo global, de las relaciones cara a cara como de aquellas desarrolladas o complementadas en el espacio virtual, por las nuevas formaciones familiares, lo que va dando forma a las simbolizaciones juveniles en las múltiples y concretas situaciones sociales. Las formas de sociabilidad puestas en juego en la familia, en los grupos de pares, en la escuela y en relación a las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), entre otras, por los grupos de jóvenes que asisten a las escuelas pueden ofrecer subsidios para comprender y repensar los procesos y contextos educativos.

La digitalización de la vida y la proliferación de artefactos productores de mundos virtuales, encuentran a las/los jóvenes en una situación de disponibilidad privilegiada, ya que su capacidad de apropiación de las novedades tecnológicas, y de creación y uso de “aplicaciones” y artefactos, constituye un hecho habitual o “familiar” de su existencia (Quevedo, 2003). Así, jóvenes de Pueblos Originarios producen y editan documentales en DVD en los que se puede ver su mirada acerca de distintas expresiones de su cultura como también de sus luchas en la vida cotidiana de las ciudades donde habitan.

Particularmente en los centros urbanos, las culturas juveniles ponen en cuestión la universalidad de la experiencia escolar que tradicionalmente a la escuela afirmó ofrecer (Duschatzky, 1999). Las/los jóvenes que asisten a las escuelas desenvuelven proyectos que los agrupa en diferentes iniciativas culturales, ligadas a los medios de comunicación, la música y otras expresiones artísticas, programas e intervenciones ecologistas, redes y blogs en Internet, religiosas, recreación de prácticas culturales originarias y otras.

En la trama de estos procesos la escuela continúa teniendo sentido para las/los jóvenes. En primer lugar, el sentido principal es la obtención de un título que haga posible estudiar una carrera o conseguir un empleo mejor pero, en segundo lugar, la escuela es considerada por los estudiantes, un espacio juvenil. Un espacio que les puede permitir conocer diferentes formas de vivir el ser joven y, junto a eso, experimentar diversas formas de ser joven al vincularse o desvincularse de los diferentes estilos juveniles (Weiss, 2006). A veces, las instituciones educativas difícilmente creen que ellas sean parte de la problemática de las culturas juveniles y mucho menos uno de los muchos factores promotores de su configuración. Sin embargo, penetrar en la red de relaciones entre la cultura escolar, la cultura de cada una de las escuelas y las culturas sociales de referencia, sus puntos de encuentro, ruptura y conflicto es fundamental para promover un proceso educativo entendido como práctica social en que están presentes las tensiones inherentes a una sociedad que, como las nuestras, viven procesos de profunda transformación (Candau, 1998: 23).

Así, como con las cuestiones de género, son múltiples los ejemplos, ya que la cuestión de las identidades y culturales juveniles ofrecen un enorme potencial que puede atravesar todos los **contenidos**, asuntos y cuestiones escolares trabajados en las diferentes áreas y ámbitos. Por ejemplo, a través del análisis de noticias, publicidades o textos literarios tanto en lo que se refiere a los personajes e historias como respecto de a las formas y prácticas del lenguaje, se pueden percibir las perspectivas en las que las/los jóvenes se ven reflejados como tales así también como las diferencias en las que afirman su propia identidad y, a partir de las cuales construyen redes de significados. Los temas que ocupan y preocupan a los adolescentes y jóvenes son muy diversos y están relacionados, de diversas formas, a los cambios sociales y culturales que vivimos en la actualidad y vinculados, en múltiples aspectos, a los **contenidos curriculares** que, por otra parte, pueden tomar como núcleo la vida de las/los adolescentes y jóvenes⁵⁷:

*las formas de relacionarse y comunicarse entre las/los jóvenes y de las/los jóvenes con los adultos/as;

*la discriminación social y cultural entre las/los jóvenes y de las/los adultos;

*los discursos sobre las/los adolescentes y jóvenes de los medios de información y comunicación;

⁵⁷ MARTÍNEZ, M. E. (2006) De volta à escola: escolarização e formas de sociabilidade dos jovens das camadas populares na Argentina. Tesis doctoral. PUC-Rio – Brasil –18/12/2006.

- *las prácticas de consumo y la publicidad en la constitución del mundo juvenil;
- *las referencias e íconos culturales de adolescentes y jóvenes;
- *sus percepciones y vivencias de la diversidad socio-cultural en la vida urbana;
- *los problemas del medio ambiente y la calidad de vida;
- *los debates alrededor de las identidades y las prácticas sexuales y reproductivas;
- *las interpretaciones respecto al lugar que las redes de relaciones, conocimiento, información y recreación ligadas a las nuevas tecnologías ocupan en sus vidas;
- *sus dificultades socio-económicas y las estrategias de inserción social y laboral en procesos de exclusión o vulnerabilidad socio-económica;
- *los proyectos en relación al mundo del trabajo y el estudio;
- *las creencias y adhesiones políticas, religiosas, deportivas, culturales, entre otras;
- *la identidad barrial producida en la relación social y territorial concreta y las relaciones de solidaridad o conflicto entre ellas;
- *la pertenencia o el conocimiento de las historias y las culturas de los Pueblos Originarios, tanto en el pasado como en el presente y las iniciativas juveniles en los Pueblos Originarios;
- *las relaciones sociales de género y derechos de la mujer;
- *la música, las letras de rock, cumbia, y otras expresiones musicales y los universos sociales y estéticos que movilizan a los adolescentes y jóvenes;
- *los espacios y formas de expresión identitaria de adolescentes, jóvenes y adultos en el mundo urbano (graffiti, tatuajes, murgas, grupos de música, teatro comunitario, movimientos sociales, entre otras).

Así, por ejemplo, la comprensión de las transformaciones en la organización familiar en el mundo contemporáneo hace posible el reconocimiento de las diversas referencias de esos cambios en los grupos étnicos, sociales y culturales, que no se restringen al parentesco. Otros criterios de naturaleza económica, política y socio cultural pueden ofrecer elementos a los alumnos y las alumnas para comprender el tipo de lazos que rige las múltiples formas de organización familiar. Es recomendable también que este y otros contenidos sean trabajados en procesos de intercambio con otros adolescentes y jóvenes de la misma localidad como de otras más distantes, privilegiando el

tratamiento en relación a Lengua, Historia y Geografía y aprovechando las comunidades virtuales en las que los jóvenes participan.

Los temas mencionados representan algunas de las cuestiones que atraviesan el mundo juvenil, que adquieren diferentes significados e indican desafíos a ser enfrentados en un proceso de transformación pedagógica y curricular intercultural. Trabajar esto también impacta en la escolaridad de amplios sectores de la población ya que incorpora las características, necesidades y expectativas de esa población.

Así, por ejemplo, en las Historia, Geografía sería posible también abordar los contenidos considerando la diversidad de comportamientos de las/los jóvenes, hombres y mujeres, a lo largo del tiempo, en función de cada cultura, época y lugar donde viven, ayudando a entender las transformaciones del mundo de experiencia de los jóvenes y de la significatividad social que las culturas juveniles han ido adquiriendo en las últimas décadas. Desde todos los espacios curriculares es posible contribuir al desarrollo de la capacidad crítica de los jóvenes a partir de analizar la cobertura, tanto en la prensa escrita como televisiva y radial, de cuestiones vinculadas a la diversidad cultural y social y a los problemas de discriminación.

Las/los **docentes** pueden trabajar en la perspectiva intercultural desde y con las/los jóvenes considerando la relevancia de otorgar visibilidad a las cuestiones emergentes en y entre los grupos de adolescentes y jóvenes y proponer su abordaje desde las distintas contribuciones que ellas pueden ofrecer al desarrollo curricular. Es posible producir con las/los adolescentes y jóvenes informaciones, opiniones y análisis acerca de problemas locales, nacionales y globales promoviendo su presentación desde diferentes perspectivas. Pueden incentivar el debate sobre cuestiones polémicas, explicitando las diferentes posiciones y opiniones en un marco de tolerancia y comprensión mutua y valorizando el diálogo en la construcción de las relaciones sociales. Trabajar los acontecimientos sobresalientes en el escenario social, político, económico y cultural identificando y repudiando las acciones y actitudes que violentan los Derechos Humanos. Posicionarse desde el reconocimiento y la valorización de la existencia de diversas formas de intervención solidaria en el ámbito político y comunitario. Priorizar el diálogo como principal herramienta de trabajo en el aula y en todas las relaciones sociales. Acentuar la importancia que tiene para una construcción democrática promover principios como los de libertad, dignidad, respeto mutuo, igualdad, justicia y solidaridad. En este marco es fundamental destacar que las/los docentes tanto como los alumnos y las alumnas deben exigir respeto para sí o para otros, denunciando cualquier actitud o acto de discriminación que sufra o cualquier violación de los derechos de los niños y las niñas o de ciudadanía.

V. Líneas de Acción

- ⇒ Revisión y producción de textos normativos (Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, el trabajo conjunto con la S de DD HH, etc) y de documentos de apoyo que partan del reconocimiento de la perspectiva intercultural y de sus implicancias para el conjunto de las situaciones escolares.
- ⇒ Aportar en los procesos de definición de los nuevos diseños curriculares y en la revisión de documentos de desarrollo curricular, en el marco del trabajo conjunto con los responsables de las Direcciones Provinciales de Nivel, de las Direcciones de Modalidad y del Programa de Transformaciones Curriculares (Diseños para la Formación Docente Inicial tanto del Nivel Inicial como de Educación Primaria Básica, Diseños para la Educación Inicial y la Educación Primaria Básica, Diseño de Construcción de Ciudadanía).
- ⇒ Articular con los Coordinadores de Políticas Educativas en aquellos casos que amerite.
- ⇒ Elaborar una línea de Materiales de Apoyo al trabajo institucional y en clase sobre y con perspectiva Intercultural (Se prevé un material que aborden las siguientes cuestiones: Perspectivas de género en la escuela, Cuando el castellano no es la primera lengua, Cine y educación: Interculturalidad y “nuevas” adolescencias y juventudes).
- ⇒ Desarrollar una página Web con algunas ideas (bibliografía y artículos, espacio de consultas, cine y pedagogía, algunas ideas para trabajar temas con los niños y las niñas, listado de lugares a los que recurrir, por ej).
- ⇒ Contribuir a incluir una perspectiva de formación inicial y continua que reconozca los desafíos que la perspectiva, las estrategias y los contenidos interculturales proponen a la tarea de enseñar.
 - ⇒ Propiciar ámbitos de debate y formación en la formación inicial, a través de los ETRs y del trabajo con docentes de los IFD, en el marco de los proyectos de investigación que abordan el tema.
- ⇒ Desarrollar líneas de formación en términos de postítulos, especializaciones y espacios de investigación-acción que reconozcan la problemática y contribuyan a la consolidación de la perspectiva en el marco de la Universidad Pedagógica.
 - ⇒ Promover la creación de carreras de Postgrado en Interculturalidad y Educación como especialización para los diferentes agentes del sistema educativo.
 - ⇒ Crear un Taller de Interculturalidad como lugar de encuentro, espacio e infraestructura que facilite los tiempos para la acogida, formación, investigación, publicación y trabajo educativo y formativo en equipo multidisciplinar y socialmente plural.

- ⇒ Desarrollo de una línea de Asistencias Técnicas sobre los ejes definidos por la Dirección y, eventualmente, propuestos por las escuelas.
 - ⇒ Relevamiento de necesidades específicas de instituciones, distritos y regiones de formación, acompañamiento en el proceso de instalación institucional y otras que se consideren significativas.
 - ⇒ Atención de las demandas específicas realizadas por distritos e instituciones.

- ⇒ Realización de encuentros regionales, provinciales en vinculación con las Direcciones Provinciales, Programas y Direcciones de modalidad.
 - ⇒ Difusión de experiencias que han abordado algunos de los aspectos del tema en sus múltiples facetas.
 - ⇒ Desarrollo de espacios de formación sobre temas vinculados al área en diferentes regiones de la provincia.

- ⇒ Proponer y colaborar en diferentes eventos en el marco del Año de la Integración, la Interculturalidad y la Naturaleza (Feria del Libro, Congreso Iberoamericano, etc).
 - ⇒ Realización de talleres de reflexión y debate, conferencias y ateneos didácticos en diversos espacios.
 - ⇒ Sistematización de experiencias y difusión de las mismas.

- ⇒ Elaborar de un relevamiento sobre el carácter intercultural del conjunto de las situaciones escolares.
 - ⇒ Construir de un dispositivo de relevamiento en el trabajo conjunto con las Direcciones Provinciales y de Modalidad.
 - ⇒ Elaborar de un proceso participativo de relevamiento, en el que participarán inspectores distritales.
 - ⇒ Realizar de una primera sistematización de lo relevado.

- ⇒ Continuación con el trabajo realizado por el Programa de Educación Intercultural⁵⁸
 - ⇒ Distribución del material de sistematización del Encuentro Provincial de Carmen de Patagones, realizado en noviembre de 2006.
 - ⇒ Acompañamiento de aquellas experiencias y situaciones relevadas durante el 2005/2006 en el marco del Programa de Educación Intercultural.

⁵⁸ Si bien la Dirección se ha creado recientemente este tema ha sido trabajado intensamente por el Programa de Educación Intercultural durante el año 2006, trabajo que ha dado como resultados documentos de difusión y un Encuentro Provincial, que tuvo lugar en Carmen de Patagones en noviembre del año pasado.

- ⇒ Construcción de un diálogo entre el Ministerio Nacional y la jurisdicción sobre las políticas a desarrollarse en el territorio.
 - ⇒ Sostener la complejidad de situaciones en las que se expresa la interculturalidad en las escuelas de la Pcia de Buenos Aires (étnicas, de género, generacionales, etc.) sin preeminencia de unas sobre otras.
 - ⇒ Realización de una descripción pormenorizada de las situaciones en que la interculturalidad se hace presente en la Pcia. De Buenos Aires, donde ésta es un fenómeno muy presente en los ámbitos urbanos.
 - ⇒ Compartir criterios para el financiamiento de proyectos escolares y de producción de materiales.
- ⇒ Integración de la red nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
- ⇒ Incrementar las relaciones y vinculaciones con instituciones y ONG para establecer convenios de colaboración en proyectos de formación, voluntariado, práctica docente, intercambio y becas.
- ⇒ Articular iniciativas y acciones con el programa de Promoción y Protección de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.