

antropología
& educación

Boletín de Antropología y educación

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana

Graciela Morgade

Vicedecano

Américo Cristófalo

Secretaria Académica

Sofía Thisted

Secretaria de Extensión

Ivanna Petz

Secretario de Posgrado

Alberto Damiani

Secretaria de Investigación

Cecilia Pérez de Micou

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretaria de Hacienda y Administración

Marcela Lamelza

Subsecretario de Transferencia y Desarrollo

Alejandro Valitutti

Subsecretaria de Relaciones Institucionales e Internacionales

Silvana Campanini

Subsecretaria de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretarios de Publicaciones

Matías Cordo

Miguel Vitagliano

Directora de imprenta

Rosa Gómez

Consejo Editor

Lidia Nacuzzi (Antropología)

Amanda Toubes (Educación)

Susana Cella (Letras)

Myriam Feldfeber (Educación)

Silvia Delfino (Letras)

Diego Villarroel y Naess (Letras)

Germán Delgado (Edición)

Sergio Castello

INSTITUTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

Directora

Mabel Grimberg

Directores de Sección

Antropología Social: *Mabel Grimberg*

Etnohistoria: *Ana María Lorandi*

Etnología: *Pablo Wright*

Folklore: *Ana María Dupey*

Antropología Biológica: *Francisco Raúl Carnese*

© Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires – 2014

Puan 480 Ciudad Autónoma de Buenos Aires – República Argentina

ISSN 1853-6549

Boletín del Programa de Antropología y Educación

Sección de Antropología Social

Índice

Notas de Investigación

- 7 Aprendizaje de la lecto-escritura en la población Tarahumara
María Armida Estrada Gutiérrez y Enny Estrada Ordoñez
- 13 ¿Una Universidad Nacional Intercultural Indígena en Argentina?
- 13 Apuntes sobre la Audiencia Pública efectuada en el Congreso Nacional, el 7 de Agosto de 2013.
Diana Lenton, Sofía Thisted, Ana Padawer, Gloria Mancinelli, Soledad Aliata
- 23 Identidad y dignidad. Reflexiones a partir de escenas etnográficas con estudiantes de La Paz
Carmen Osuna

Entrevistas

- 29 Antropología y Educación: Trayectoria de docencia, gestión e investigación en contextos interculturales.
Entrevista con Gabriela Novaro
Ana Carolina Hecht

Eventos Científicos

- 35 XXV Coloquio Interculturalidad, pueblos indígenas y educación
Realizada por María Laura Diez
- 37 IX Congreso Argentino de Antropología Social “Eduardo Garbulsky”.

Reseñas

- 39 *Escribir para resistir. XXII Relatos de maestras y maestros oaxaqueños*. Lele Ediciones, México, 2013.
Viejos y nuevos sentidos sobre el trabajo de enseñar: entre la reforma y la experiencia del “plantón”
Por Lucía Petrelli

Homenajes

- 41 Homenaje a la Profesora Liliana Sinisi

Aprendizaje de la lecto-escritura en la población Tarahumara

María Armida Estrada Gutiérrez *

Enny Estrada Ordoñez **

ANTECEDENTES

Para contextualizar el tema, se presentan a continuación algunos datos sobre la población tarahumara: su ubicación, contexto social, habitantes y alfabetización.

Actualmente, la mayor parte de la comunidad tarahumara o rarámuri vive en pequeños caseríos dentro de la gran extensión de montañas y barrancas de la Sierra Madre Occidental, llamada también Sierra Tarahumara, nombrada así por la principal etnia indígena que la habita; está ubicada en el noroeste de México, en el estado de Chihuahua. Es una región de más de 65 mil kilómetros cuadrados, conformada por montañas y barrancas de muy difícil acceso, escasea el agua y su clima es muy extremo. Esta región está dividida geográficamente en Alta Tarahumara, que corresponde al área de altas, escabrosas y frías cumbres con temperaturas en la época invernal que pueden alcanzar varios grados centígrados bajo cero; la otra parte es denominada Baja Tarahumara y se encuentra entre las profundas y calurosas barrancas, con temperaturas muy altas en el verano. Las demás comunidades indígenas que habitan la Sierra, pero en mucha menor proporción, son la Guarojía, la Tepehuana del norte y la Pima.

También hay grupos de rarámuri que migraron a algunas de las zonas urbanas del Estado de Chihuahua, como la ciudad de Chihuahua (capital del estado),

* Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Políticas Educativas y Educación Superior por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, adscrita al programa de Educación. marmida@uacj.mx

** Licenciada en Educación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. ennyestrada@gmail.com

Ciudad Juárez, Hidalgo del Parral, Cuauhtémoc, Casas Grandes, Nuevo Casas Grandes, Ciudad Delicias. Asimismo, existen asentamientos tarahumaras en los estados de Baja California, Coahuila, Durango, Sinaloa, Sonora y Tamaulipas. Todos ellos han salido de sus asentamientos originales en busca del sustento que no encontraron donde vivían, debido en parte a las inclemencias climatológicas (sequías, temperaturas congelantes, hambruna) y a la falta de apoyos para su desarrollo. Muchos de ellos se dirigen a la población más cercana para trabajar como albañiles o en el aseo de las casas de los chabochis, como le denominan a la población mestiza. Igualmente se emplean en granjas situadas cerca de la ciudad de Chihuahua o como jornaleros agrícolas en Delicias o Ciudad Cuauhtémoc, laborando incluso en los campos menonitas y otros, solicitando “córima”¹ en los cruceros de las ciudades.

Debido a las condiciones orográficas y a su propia tendencia a la dispersión, los cerca de 120 mil indígenas que viven en la Sierra padecen de pobreza, marginación y aislamiento, y tanto los niños como los adultos sufren distintos grados de desnutrición. Muchos de ellos viven durante el invierno en las barrancas y en el verano en la cumbre de las montañas. Las comunidades indígenas carecen de servicios básicos y proporcionar los de salud y educativos es muy complicado por las condiciones abruptas del terreno y lo dispersos que se encuentran la mayor parte de “las 6,998 localidades indígenas”, según reportes de gobierno del estado de Chihuahua en el Programa Sectorial de Atención a Pueblos y Comunidades Indígenas 2004-2010, y “que el 86% de esas localidades tienen menos de 50 habitantes y están ubicadas en lo más intrincado de la compleja geografía serrana” (p. 9)

De acuerdo a los datos del INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010, la población indígena en el estado es del 3.5% del total de los habitantes, o sea que corresponde a 119,227 pobladores indígenas en la entidad. El Censo Nacional de Población del año 1970 registró 25,479 persona, aunque había investigadores que aseguraban que en realidad su número era de alrededor de 50 mil, pues debido a lo distantes y esparcidas de muchas rancherías o asentamientos, hubo gran dificultad para tener un registro fidedigno en los censos.

Se habla de pueblos tarahumara o rarámuri², en plural, por la gran diversidad cultural que existe entre ellos: desde la lengua, que se pronuncia con variantes de zona a zona, hasta las formas de vida, sus creencias

1 La palabra “córima” para la comunidad tarahumara tiene el significado de compartir. No están solicitando caridad sino que la gente comparta con ellos lo que tienen.

2 Se utilizará indistintamente tarahumara o raramuri para referirnos a ese pueblo indígena. El nombre que se maneja en español es tarahumara y en la lengua indígena es raramuri. El mismo tratamiento es para su lengua.

y su cultura. “La región en donde viven los rarámuri, dentro de la Sierra Tarahumara, se puede dividir en cinco grandes áreas dialectales y dentro de cada una de ellas, se habla una variedad de la lengua tarahumara” (Pintado 2004: 16), ello obstaculiza la capacitación de profesores en el aprendizaje del raramuri y se problematiza todavía más el proceso de enseñar.

Respecto a datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO) 2010, del Consejo Estatal de Población (COESPO) e INEGI: Censo General de Población y Vivienda, 2010 se desprende que en esa región se presentan los municipios con mayores índices de pobreza y rezago social del estado. De los 23 municipios que integran la zona, 16 de ellos alcanzan las categorías de muy alta y alta marginación, mientras que tres se ubican en el rango medio y solamente cuatro en la condición de baja marginación.

En la población indígena existe el mayor porcentaje de analfabetismo y baja de escolaridad de los habitantes en el estado. En información reportada por gobierno del Estado, casi la mitad de los tarahumaras son analfabetas y cerca del 25% son monolingües. Los tarahumaras desde muy pequeños reciben una educación especial por parte de sus padres, les enseñan los oficios y cultura, propias de su etnia; de transmitir los saberes en torno al medio ambiente, la lengua y sus costumbres, lo cual es una de las mejores maneras de que continúe vigente este conocimiento de sus antepasados para las nuevas generaciones. Los niños son reprendidos en contadas ocasiones y se les deja la responsabilidad de decidir por ellos mismos. Las familias incluyen a todos sus miembros en las actividades productivas, como agropecuarias, artesanales u otras. La incorporación de los pequeños al mercado de trabajo, es otro de los factores de bajos estudios de esa población.

LO ESTABLECIDO SOBRE EDUCACIÓN

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social. (Artículo 2º de la Ley General de la Educación)

Morales (2012: 1) comenta que desde la educación pública, “la educación indígena aporta aprendizajes significativos [...] para cerrar las brechas sociales y así poner en lo concreto una política educativa inclusiva basada en el ejercicio de los derechos humanos, que ello sea práctica cotidiana para evitar la discriminación”. Son comunes los temas de inclusión e integración cuando se habla de educación, generalmente se les relaciona con personas con discapacidad, pero no solo se refiere a la educación especial sino a todo tipo de

discriminación que se pueda tener cualquier persona y romper con la meta de Escuela para todos, violando el derecho a la educación que ya se tiene desde el nacimiento. La educación para indígenas intenta brindarles este derecho y reducir la desigualdad social por medio de la equidad. Además, no solo tienen derecho a la educación, sino que ésta se ajuste a las características culturales y lingüísticas de estos grupos y pueda cubrir las necesidades que se les presente (Ley General de Educación).

Esta educación “responde a la necesidad de equiparar el acceso, la permanencia, egreso y la obtención de logros educativos, que urge al SEN a priorizar a la niñez en riesgo de exclusión educativa por condición u origen, [...] y grupos vulnerados” (Morales, 2012: 1). Comenta además Morales (2012), que lo anterior conlleva una gran responsabilidad porque implica actuar sobre condiciones y contextos diferenciados en los que prevalecen los retos de la docencia en ambientes multigrado, multiculturales, plurilingües, para los cuales se requieren didácticas y metodologías específicas para atender a la diversidad en el aula. Es por esta razón que se requiere de un amplio profesionalismo y competencia por parte de los y las docentes que se dedican a esta área de la educación.

Uno de los temas más importantes a desarrollar dentro de la educación es el lenguaje, puesto que éste “es el vehículo por el cual se transmite el pensamiento y también es el que le permite al ser humano satisfacer la necesidad de comunicarse con los demás.” (Díaz, 2000: 2) además de que, autores como Díaz, consideran la comunicación como un proceso que influye en el comportamiento de las personas.

Dentro de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, el lenguaje cumple también una función esencial: “la actividad verbal es el conducto mediante el cual se organizan la mayor parte de las actividades escolares; el niño accede en gran medida a los contenidos educativos por medio de ella.” (Dirección General de Educación Indígena, s.f.) En los planes y programas, así como la acción misma de educar, los y las docentes deben de poner el énfasis en el desarrollo del lenguaje especialmente cuando se habla de la educación indígena. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) manifiesta que “a través de él, los sujetos se relacionan con su grupo social e interiorizan una forma particular de concebir el mundo. Al mismo tiempo, construyen estructuras simbólicas mediante las cuales representan su realidad natural y social, conforman su constitución psíquica afectiva e intelectual, así como una identidad específica”. Es entonces, la escuela un espacio que favorece el desenvolvimiento del lenguaje, teniéndolo como una de las principales herramientas para la enseñanza y que va a permitir la adquisición de los distintos aprendizajes esperados.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) expresa que la educación primaria indígena “...se propone abordar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas y el español, bajo un enfoque funcional y comunicativo, privilegiando el desempeño de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.” Dentro de esta afirmación es importante destacar que se “propone abordar las lenguas indígenas y el español”. Hay una serie de discusiones con respecto a esto, pues hay investigadores que defienden el postulado sobre la trascendencia que existe al enseñarle español a los grupos indígenas, mientras otros sostienen que la lengua indígena (su lengua materna) no sólo no se debe de olvidar sino que también alfabetizar y utilizarla para la instrucción de las actividades y tareas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que “...con la educación en la lengua materna de los educandos, no sólo se posibilita al aprovechamiento escolar, sino se refuerza y consolida la lealtad lingüística, así como la identidad cultural de los alumnos, derecho al que aspiran todos los grupos sociales.” (Dirección General de Educación Indígena).

Sin embargo, es necesario el uso del español pues con este se amplían las posibilidades del acceso a una participación ciudadana en el país, a la educación misma o, como lo manifiesta la DGEI, a un “desarrollo social y una mayor movilidad de la población indígena”. Considerando que el lenguaje es una herramienta esencial, que la lengua materna es indispensable y el español es necesario, se considera que la educación a indígenas debe ser bilingüe y bicultural cubriendo así ambas necesidades y propiciando una educación significativa y de calidad.

Partiendo de la proposición de una educación bilingüe y bicultural, le corresponde a la educación emprender su acción con el proceso de enseñanza de la lecto-escritura. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2005, casi la tercera parte de los analfabetas del país son hablantes de lengua indígena (31.6%). Sin olvidar que, al igual que la educación, la alfabetización también es un derecho humano.

En documento publicado por la UNESCO en 2009 se declara que el analfabetismo “representa una de las expresiones más graves de exclusión” y por lo contrario la alfabetización se manifiesta como “el primer paso para asegurar el derecho a la educación básica para todos” (UNESCO, 2009) debido a que ésta permite que exista un intercambio de saberes, de conocimientos.

Díaz (2000: 4) comparte que el objetivo de la enseñanza de la lectoescritura “es desarrollar las competencias básicas de la comunicación en los alumnos, o sea, desarrollar dominio de las cuatro

artes del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir” y que estos se deben de enseñar de manera simultánea pero tener en consideración que estos componentes son interdependientes. En el siguiente esquema se muestran los cuatro componentes a los que Díaz los denomina como artes del lenguaje.

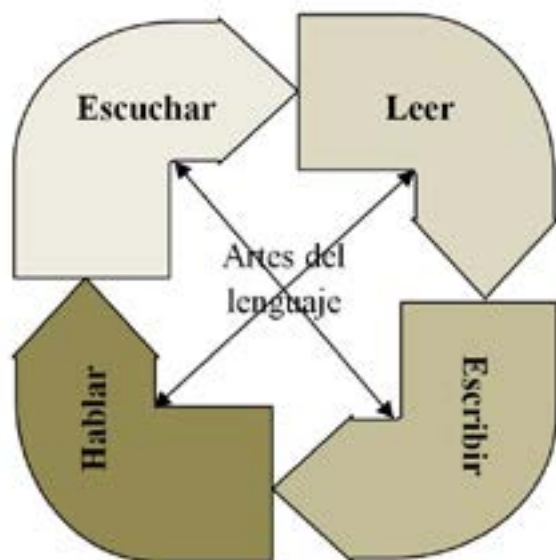


Figura 1: Artes del lenguaje

Fuente: Elaboración propia en base a Díaz (2000)

Acosta (2012) citando a Barbosa Heldt, 1986, nos dice que el lenguaje “es determinante en el desarrollo integral del individuo y contribuye a su socialización. Por medio del lenguaje adquirimos conocimientos cotidianamente y durante toda la vida; así como un pueblo por medio del lenguaje adquiere su cultura” (párr. 6) y por lo tanto, mientras más dominio se tenga de la lengua, mayormente se logrará el aprendizaje esperado.

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española (2010), la alfabetización se resume en el acto de “Enseñar a leer y a escribir”, pero cuando hablamos de la alfabetización a indígenas se cree que el objetivo directo es enseñarles a leer y escribir en castellano, dejando a un lado la base, lo fundamental de la alfabetización a éstos grupos debería ser el enseñarles a leer y escribir en su propia lengua, según las premisas mencionados con anterioridad con respecto al lenguaje, puesto que de esta manera les sería menos complejo el aprendizaje lecto-escritor en español.

Un primer argumento para esta afirmación, según lo expresado en documentos de la DGEI, es que “la lectura y escritura del español se facilita si los alumnos ya fueron alfabetizados en su lengua materna”, pero además, por el respeto que se merece la permanencia

de su propia cultura. Es importante puntualizar que la alfabetización no sólo es saber leer y escribir en tal idioma sino que implica el reconocer la intención de lo que se lee y escribe, conocer qué utilidad tiene la lengua escrita, comprender y memorizar sus reglas y códigos (López, 2008), posibilitando con esto que la tradición oral perdure a lo largo de la historia. Asimismo, como Ortega (2008: 31) lo manifiesta, “la alfabetización es un instrumento importante para lograr la satisfacción de muchas necesidades básicas [...pero] deben conservar otra serie de elementos que son parte integral de su herencia y desarrollo cultural, tales como la sabiduría oral”.

Es seguro que al ser alfabetizados en su lengua materna, como se comenta anteriormente, se amplían las posibilidades y la facilidad de la alfabetización en una segunda lengua. Por otro lado la DGEI indica que, para iniciar la alfabetización del español, es primordial iniciar con el conocimiento del idioma, dicho de otra manera, la lengua oral. Lo indica en la siguiente aportación:

La adquisición de la lengua escrita tiene como requisito el dominio funcional de la lengua oral, no es posible que los alumnos adquieran las habilidades de leer y escribir en un idioma que no comprenden; el proceso de alfabetización implica, en cierta medida, presentar la escritura como reflejo del habla (DGEI, s.f.).

Se debe tener en cuenta que la educación indígena debe de continuarse después de la alfabetización inicial, que la población de las etnias pueda insertarse en los siguientes niveles educativos, por lo tanto, el aprendizaje a leer y escribir “puede y debe verse desde sus usos comunicativos y sus múltiples funciones; y de que el español es muy necesario pero que debe trabajarse como una segunda lengua y no necesariamente como idioma de instrucción” (Ortega, 2008: 33). El alfabetizar por medio del español es uno de los grandes errores de la educación indígena. Dicho error del proceso educativo puede deberse a varios factores: ya sea por falta de capacitación en los docentes, contextos de educación multigrado o de inclusión, creer que la lengua castellana debe ser primordial en esta educación, entre otros.

CONCLUSIÓN

Hay muchos retos en la educación en nuestro país para lograr una educación de calidad y desde el contexto de la inserción en el aprendizaje lecto-escritor de la población tarahumara, es todavía mayor, pues debe de tenerse en cuenta su lengua y su cultura para que esta comunidad logre el progreso que requiere de acuerdo a sus propias necesidades. Hamel (2000: 135) comenta que la “teoría cultural conlleva consecuencias importantes para un modelo educativo y currículo bilingüe, ya que considera que las principales materias escolares sólo se pueden enseñar en y a través de culturas

y lenguas consideradas universales” sin embargo, “a las culturas indígenas solamente les queda el espacio de los componentes específicos que se reducen, en muchos casos, al folklore”.

Aunque se han adecuado y reformado leyes, aún no se ha dado respuesta completa a los requerimientos de este sector poblacional. Entre los factores que impiden ese logro localizados en la investigación, aunque solamente por mencionar algunos, están: 1) aún no hay los suficientes maestros con los conocimientos y competencias lingüísticas que puedan apoyar en su cumplimiento; 2) la diversidad dialectal (cinco entre los tarahumaras) que dentro de una misma lengua existe y la difícil tarea de elaborar materiales educativos en cada uno; 3) la dispersión de las poblaciones y el escabroso lugar donde habitan; 4) muchos de los indígenas emigran a ciudades, se establecen en la periferia y en el mejor de los casos, los niños ingresan a escuelas regulares; 5) no es posible que un niño adquiera las habilidades lecto-escritoras en un idioma que no entiende. En resumen, al iniciar la alfabetización en la lengua materna se obtendría la doble intención en la educación bilingüe y bicultural: la permanencia y comprensión de la lengua indígena y la posibilidad de una segunda lengua que permita el acceso a la ciudadanía y el desarrollo social, en virtud de que esta educación debe de favorecer el desarrollo integral del individuo ejerciendo sus capacidades humanas (Artículo 7º de la Ley General de la Educación) y como ente de una sociedad, dicho de otra manera, beneficia el desarrollo personal y social de cada individuo.

Se debe reconocer que el aprendizaje de la lectoescritura, además de ser necesario para iniciar con la educación básica, el beneficio no sólo es meramente académico sino que “... tanto para las personas y las familias como para las sociedades, es un instrumento que confiere autonomía con miras a mejorar la salud, el ingreso y la relación con el mundo.” (UNESCO, 2012)

Sería conveniente concientizar tanto a los y las docentes en educación indígena como a los miembros de los grupos étnicos sobre la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura mostrándoles las posibilidades de dinamismo con la alfabetización y que “... en cambio, el analfabetismo es un obstáculo en la consecución de una calidad de vida superior e incluso puede ser el caldo de cultivo de la exclusión y la violencia.” (UNESCO, 2012)

Para concluir, las palabras de Morales (2012: 5) en su mensaje como Directora General, nos permite confirmar que el fin máximo de la educación para indígenas es “asegurar (un) desarrollo social, emocional, intelectual, físico, afectivo a que tiene

derecho toda la niñez indígena, respetando su propia cosmovisión”, pero principalmente, y es aquí en donde está la importancia de esta educación, brindarles “las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, para que respondan a las demandas actuales en este siglo XXI en diferentes contextos, gracias a las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados con los que cuentan” (Morales 2012: 5).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, R. (2012). La enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de Primaria. Revista electrónica UPN en línea. Obtenida de: <http://upn011.edu.mx/publicaciones/revistas/UPNenlinea/0007.html#1>
- Castañeda, E. R. (2004). Programa Universitario México Nación Multicultural-UNAM. Obtenido de La pluralidad Cultural en México: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Izquierdo/PUBLICACIONES/Publi10/Edit10_B.html
- Cortés Vargas, D. (s.f.). Observatorio Ciudadano de la Educación. Obtenido de La educación indígena en México: inconsistencias y retos: http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate15_EducacionIndigena_4.html
- DGEI. (s.f.). Educación de Adultos. Obtenido de Planteamientos generales de la educación indígena: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/075/075003.pdf>
- Díaz, I. (2000). La enseñanza de la lectoescritura. Obtenido de <http://home.coqui.net/sendero/lectoescritura.pdf>
- Diccionario de la Real Academia Española (2010), Obtenido de: <http://www.rae.es/>
- Garza, R. M. (2012). SEP Educación Básica. Obtenido de Mensaje de la Directora General: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/mensajedir/MensajeRMG2012.pdf&q=&esrc=s&ei=ONhIUZfgFImk2AXggoGwBQ&usq=AFQjCNHw1Grh8p-JeFrhc5na-nwpTBHQSQ>
- Hamel, R. (2000). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México. Oaxaca, México: Fondo editorial/Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Obtenido de <http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2000b%20Políticas%20del%20lenguaje%20y%20estrategias%20culturales%20en%20la%20educacion%20indigena.pdf>

- INEGI. Censo de Población y Vivienda 2005. Obtenida de www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2005/Default.aspx
- INEGI. Censo General de Población y Vivienda, 2010. Obtenida de <http://www.inegi.org.mx>
- López Cárdena, D. (s.f.). Dirección General de la Educación Indígena. Obtenido de Educación Intercultural y pueblos indígenas en México. Elementos para analizar nuevas metáforas del siglo XXI: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/04/04-articulos/monografico/html_4/02-david.htm
- López, M. I. (2008). Didáctica de la Lengua. Obtenido de http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/lengua/did_lengua/anteriores/Unidad_1_para_EGB.pdf
- Martínez, E. (XI Congreso Nacional de Investigación Educativa). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. Obtenido de Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf
- Morales, R. (2012). Mensaje. DGEI. SEP. Educación Básica. Obtenido de: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/mensajedir/MensajeRMG2012.pdf>
- Ortega, S. M. (Diciembre de 2008). La alfabetización con personas jóvenes y adultas indígenas (Un que hacer para aprender). Obtenido de INEA: http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/bitstream/987654321/21813/1/decisio21_saber5.pdf
- Pintado, A. (2004). Tarahumaras. En Pueblos indígenas del México contemporáneo. México: CDI/PNUD. Obtenido de <http://www.cdi.gob.mx>
- Programa Sectorial de Atención a Pueblos y Comunidades Indígenas 2004-2010. (s.f.). Gobierno del estado de Chihuahua: Secretaría de Fomento Social/Coordinación Estatal de la Tarahumara. Obtenido de: <http://www.chihuahua.gob.mx/attach2/sf/uploads/indtfisc/progsec04-10/Tarahumara.pdf>
- Ramírez, E. (2007). La educación indígena en México. Revista de cultura científica de la Facultad de Ciencias de la UNAM, 247. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/644/64408813.pdf>
- UNESCO. (septiembre 8 de 2009). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de Portal de UNESCO: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=11666&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- (2012). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de Portal de UNESCO: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/>

¿Una Universidad Nacional Intercultural Indígena en Argentina?

Apuntes sobre la Audiencia Pública
efectuada en el Congreso Nacional, el 7 de
Agosto de 2013.

Diana Lenton *

Sofía Thisted **

Ana Padawer ***

Gloria Mancinelli ****

Soledad Aliata *****

* Diana Lenton. Doctora en Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Jefa de Trabajos Prácticos en Sistemas Socioculturales de América I y en el Seminario Anual de Investigación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

** Sofía Thisted. Lic en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta de Educación II en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Titular de Investigación Educativa II en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora del Instituto de Ciencias de la educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

*** Ana Padawer. Doctora en Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta de Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

**** Gloria Mancinelli. Profesora de Ciencias Antropológicas. Becaria Doctoral de la Universidad de Buenos Aires.

***** Soledad Aliata. Licenciada y Profesora en Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Becaria Doctoral de la Universidad de Buenos Aires.

PRESENTACIÓN

El 7 de agosto de 2013 se efectuó en el edificio Anexo del Congreso Nacional una Audiencia Pública para la presentación y el debate sobre el Proyecto de Ley de Creación de una Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas. La misma, que se prolongó por varias horas, fue convocada por la Diputada Nacional Alcira Argumedo, del Movimiento Proyecto Sur, y coordinada por sus colaboradores María del Carmen Maimone, Paula Edelstein y Sebastián Zurutuza.

En la Audiencia intervinieron miembros de comunidades y organizaciones de pueblos originarios, vinculados y/o interesados en la temática, contando con aproximadamente diez minutos para hacer uso de la palabra. Asistimos a la misma como miembros del Programa de Antropología y Educación de la Sección de Antropología Social (ICA-UBA) y de la Sección de Etnología (ICA-UBA) interesadas en el tema. Ya finalizada la Audiencia, decidimos compartir esta síntesis y reflexión para que el debate acontecido pudiera circular de un modo más amplio, ya que a nuestro juicio esta instancia constituyó un espacio para debatir y expresar diferentes perspectivas en relación a las deudas pendientes del Estado en materia de educación intercultural, más allá del proyecto en sí mismo y de las características que asumió el debate.

De esta forma, la intención de esta síntesis es la de establecer algunas líneas de reflexión sobre las

intervenciones producidas en la Audiencia. Sin pretender agotar un debate que tiene aristas complejas, señalamos al menos cuatro ejes que pueden reconocerse en las intervenciones, y que consideramos fundamentales: a) la cuestión del acceso a la educación de niños y jóvenes indígenas, b) el tema del conocimiento indígena y su relación con el conocimiento académico/científico, c) los aspectos organizativos de la institución, su gestión, su oferta y desarrollo curricular, y d) las derivaciones políticas esperables.

El trabajo de síntesis que realizamos se apoya en las intervenciones de quienes expresaron su opinión en la Audiencia, para poder así plantear algunas líneas de reflexión como nuestro aporte para continuar el debate. Esta tarea que emprendimos seguramente ha dejado numerosos aspectos sin reflejar aquí, ya que hemos optado por señalar los argumentos que consideramos principales de acuerdo a los ejes mencionados.

Asimismo es importante advertir que en la síntesis optamos por conservar la sucesión de intervenciones en el orden en que fueron presentadas en la Audiencia, para así mantener la lógica de diálogo que en general orientaba las intervenciones. En ese ordenamiento, procuramos no reiterar ideas que eran mencionadas en varias oportunidades aun a riesgo de perder algunos matices en las intervenciones, y reproducimos la presentación e identificación étnica que cada uno de los participantes efectuó en la Audiencia misma. Finalmente, es importante aclarar que, con el fin de sistematizar las líneas principales que se plantearon durante el debate, hemos optado por añadir en cursiva algunas frases textuales extraídas de la transcripción oficial de la Audiencia, considerando que las intervenciones completas son un documento público y pueden consultarse en <http://universidadindigena.wordpress.com>

LA CUESTIÓN DEL ACCESO A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y JÓVENES INDÍGENAS.

La primera intervención respecto a este tema correspondió a Angélica Tena (miembro del pueblo diaguita calchaquí y la Asociación Tormenta Calchaquí de la Provincia de Buenos Aires), quien subrayó las condiciones de desterritorialización y de desarraigo de los pueblos indígenas, ante las cuales con diferentes programas educativos han intentado intervenir, subrayando especialmente el problema de la visibilización de la existencia de los grupos indígenas en contextos de migración. A su juicio, una universidad indígena constituye una respuesta a una deuda interna: la de que los indígenas puedan acceder a una educación superior en sus propios territorios.

Respecto a la misma cuestión, Luis Sosa (originario de la Comunidad Negra Muerta del Departamento de

Humahuaca, provincia de Jujuy, quien fue reconocido como uno de los impulsores del proyecto de la Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas en debate), argumentó que la creación de este espacio educativo constituirá un factor importante que nos llevará a vivir dignamente en nuestro lugar, donde hemos nacido; y nos permitirá crecer en nuestras aptitudes y capacidades, preservando nuestra identidad de pueblos originarios. Si la intervención anterior focalizaba en el acceso a la educación superior, aquí se agregó que los indígenas tienen dificultades para continuar sus estudios en el nivel secundario, ya que la migración a los centros urbanos donde está radicada esta oferta genera desarraigo y pérdida de identidad, con la consecuente limitación en las probabilidades de volver al seno de su comunidad de origen.

Agregando al mismo argumento desde una perspectiva más personal, Sergio Daniel González (docente de Humahuaca e integrante de la radio indianista “Luna Azul”) recuperó su experiencia de estudio en la Universidad Nacional de Tucumán, manifestando las dificultades que atravesó para acostumbrarse a las formas de estudio en un lugar tan lejano de su pueblo. A su juicio es importante que las universidades lleguen a los pueblos para lograr verlas como algo propio, no como algo lejano, destacando en particular las consecuencias positivas de esa inserción en la formación docente, para que los formadores valoren su identidad cultural, su origen y así lograr la transmisión de los valores culturales a los niños indígenas.

Añadiendo una dimensión formativa más general a la problematización del acceso a la educación formal, Fabiana Calisaya (miembro del pueblo quechua de Jujuy, residente de la Comunidad Orqo Kallpa y estudiante de la Tecnicatura Superior en Desarrollo Indígena de esa provincia) señaló que el proyecto de ley permitirá no sólo pedir sino también gestionar las propias soluciones desde el punto de vista y cosmovisión indígena. El hecho de proponerse sedes regionalizadas evitará el desarraigo, que muchas veces trae aparejadas cuestiones económicas y afectivas, y el olvido de sus creencias. En su reflexión mencionó cómo el desarraigo se da aun en los casos en que los jóvenes no logran continuidad en sus estudios urbanos: frecuentemente, los jóvenes indígenas llegan a los centros universitarios y chocan contra un paredón, entonces por distintos motivos no pueden seguir estudiando. Pero la gente ya no vuelve a su pueblo, se queda en las grandes ciudades a vivir en las villas, a ser la mano de obra barata, mientras que en el pueblo están las tierras y se las puede trabajar.

En una línea similar se pronunció Juan Carlos Yubra (de la Comunidad aborigen de Nazareno, Departamento de Santa Victoria, Provincia de Salta), quien manifestó la importancia del proyecto en el

número significativo de jóvenes indígenas en Jujuy y Salta, que cursan y egresan de diferentes colegios con el sueño de seguir estudios superiores, que deben ser resignados por la inexistencia de ofertas universitarias en la zona y la falta de recursos económicos de sus familias. Agregó que esas circunstancias generan que numerosos jóvenes se desplacen en busca de trabajo por todo el país como trabajadores golondrina, instalándose en villas o zonas rurales y sufriendo situaciones de pobreza y marginalidad. Ante el problema del desarraigo y la pérdida de identidad cultural, la creación de esta universidad intercultural incidirá positivamente en la valoración social y cultural de la educación y favorecerá la retención escolar.

Estas dos presentaciones aludieron al interés del proyecto en tanto aporta a un sistema inclusivo en donde los indígenas podrían estudiar sin sentirse discriminados, uno de los obstáculos principales para la culminación de las titulaciones. Sobre esta última idea se extendió Laura Zapata (descendiente mapuche, profesora en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia Buenos Aires e investigadora del Instituto de Desarrollo Económico y Social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Doctora en Antropología Social e integrante de la Mesa de Trabajo en Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires), quien manifestó sus preocupaciones relacionadas con la discriminación que sufren actualmente en el sistema universitario estudiantes, docentes e investigadores que tienen algún grado de origen indígena, mencionando lo blancas que son las aulas universitarias, lo blancos que son los consejos académicos de las universidades, lo blancas que son las mesas de trabajo en los congresos de antropología. En relación con el proyecto, esta reflexión la llevó a proponer que debe articularse con el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, y con la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología para lograr que la universidad reconozca a los pueblos indígenas y se permita producir conocimiento desde sus propias cosmovisiones.

Finalmente Elsa Olivera (docente y Licenciada en Educación), agregó que la construcción del ser humano empieza desde el Nivel Inicial, donde a través de la lengua se hegemoniza, es por eso que desde ese nivel debemos defender y nutrir, y así posiblemente cuando pueda seguir estudiando en la universidad, llegue con otra mentalidad. De este modo, las intervenciones refirieron al nivel superior pero articulándolo con los otros que lo preceden.

Considerando estas intervenciones desde nuestra propia trayectoria como investigadoras, surge en primera instancia la cuestión de que una universidad de carácter “intercultural e indígena” permite extender los estudios de las jóvenes generaciones indígenas al nivel superior. Se trata de un objetivo en sí mismo para

que los indígenas obtengan las distintas titulaciones, pero además se vincula de manera estratégica con la posibilidad de formar docentes indígenas titulados que puedan desempeñarse no sólo en el nivel primario, sino también como profesores formados dentro de la modalidad intercultural para intervenir en niveles en los que la EIB no ha logrado avanzar de manera eficaz en estos últimos años: los niveles medio y superior no universitario. Si bien en al menos una provincia existe la formación superior no universitaria de maestros indígenas, ésta habilita para formar docentes de nivel primario solamente, es decir que la EIB se viene desarrollando en el país mayoritariamente a partir de docentes no indígenas, y sin formación específica de base.

La demanda por el acceso a una formación de nivel superior universitario por parte de colectivos indígenas constituye una deuda histórica del Estado Nacional que no se reduce a la existencia de una oferta pública para ese nivel, ya que lo que no se encuentra garantizado es el acceso al nivel medio. Este problema fue mencionado durante la Audiencia en varias oportunidades y en el proyecto, su resolución está orientada desde la creación de escuelas secundarias universitarias para indígenas. Al plantearlo en este plano, la cuestión problemática parece re-dirigirse a la cuestión de la educación común y las modalidades: lo que impone la pregunta sobre si las garantías de acceso, permanencia y egreso a/de la escuela (en todos los niveles, incluido el universitario) debería adoptar un formato diferente para los indígenas y otros colectivos que reclaman su particularidad (como el género) o que se encuentran en condiciones particulares (como el encierro, la enfermedad).

Si bien la Ley 26206 creó la modalidad EIB, éste es un debate que más bien podríamos definir como abierto, ya que su aplicación es muy incipiente en la Argentina (con una historia de más de un siglo de desarrollo desde las órdenes religiosas, especialmente en las zonas rurales y de frontera). A los ejemplos mencionados en la audiencia (México, Ecuador, Colombia) donde se han creado universidades exclusivamente indígenas, parece contraponerse la lógica que se ha verificado en algunos países como Brasil, donde además de las licenciaturas destinadas exclusivamente a indígenas se han desarrollado acciones afirmativas (con las “cotas” o cupos) en universidades públicas comunes. Las preguntas que se imponen, y a la que los colegas latinoamericanos han dado respuestas muy disímiles, son básicamente dos que constituyen sendas caras de una misma moneda: ¿cómo se garantiza el acceso de indígenas sin “racializar”?, y ¿cómo amortiguar la exclusión de no-indígenas con similares condiciones de falta de acceso y garantía de permanencia?

LA CUESTIÓN DEL CONOCIMIENTO INDÍGENA Y SU RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO ACADÉMICO/CIENTÍFICO.

La primera intervención sobre este tema estuvo a cargo de Lorenzo Lonkon (werken de la Confederación Mapuche de Neuquén y miembro del Centro de Educación Mapuche de dicha provincia), quien centró su reflexión en las diferencias entre el conocimiento científico de raigambre occidental y el conocimiento de los pueblos originarios, ligado a la espiritualidad en la naturaleza. En tal sentido, propuso la creación de una comisión para recuperar el conocimiento indígena milenario como paso necesario que acompañe la creación de una universidad indígena, en vinculación con las problemáticas relacionadas con la propiedad intelectual, en debate en la actualidad (por ejemplo, en relación con patentes y apropiación de las semillas).

En el mismo sentido pero recuperando propósitos globales, el Diputado Nacional Fernando Solanas (integrante del Movimiento Proyecto Sur), enfatizó la continuidad del genocidio iniciado con la conquista como un proceso de aculturación. A su juicio, la universidad indígena no debería restringirse a un espacio para que los pueblos originarios recojan sus cosmovisiones y sus saberes sino que les permita prepararse y generar los saberes que contrarresten el modelo depredador que afecta a todos.

De modo análogo, pero atendiendo a las regulaciones vigentes y pendientes, Benito Espíndola (abogado perteneciente al pueblo diaguita calchaquí y miembro de la Organización de Comunidades de Pueblos Originarios- ORCOPO) focalizó en la existencia de otro paradigma de conocimiento en disputa con aquel dominante en las escuelas y universidades, centrado en la relación entre espiritualidad y naturaleza (que ya había sido señalada por otras intervenciones). Se trata a su juicio de una educación indígena garantizada por leyes, que debería ser parte de una política de Estado.

Ya con mayores precisiones, Asunción Ontiveros Yulquila, representante de la Municipalidad Comunitaria Pluricultural de El Aguilar (Departamento de Humahuaca, Provincia de Jujuy), y docente de la Tecnicatura Superior en Desarrollo Indígena del Instituto de Educación Superior con intervención en varias ciudades en la provincia de Jujuy (La Quiaca, Abra Pampa, Humahuaca, Tilcara, San Salvador de Jujuy y Libertador General San Martín) se centró en la interculturalidad como horizonte de códigos y del curriculum de nivel superior. Ejemplificó que el Código Alimentario Argentino no reconoce las carnes de llama, de alpaca y de vicuña como parte fundamental de su sistema; así como tampoco la quinua, de la que tanta publicidad se ha hecho, es reconocida. A su juicio estas definiciones tienen un sustrato racista, reconocido

por docentes de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Jujuy, que advirtieron que con sus alumnos nunca abordaban la temática de los camélidos andinos.

Jorge Cardelli (uno de los firmantes del proyecto y Diputado Nacional por el Movimiento Proyecto Sur), recuperó el plano político-pedagógico de la iniciativa señalando la existencia de una deuda no sólo del Estado Nacional sino del pueblo en su totalidad, alegando que el crecimiento en las formas de pensar y de concebir la realidad de los pueblos originarios está comenzando a atravesar el pensamiento de toda la población. Esto conlleva, a su juicio, la necesidad de un Estado plurinacional o pluricultural, porque la pretensión es que los pueblos originarios realmente se hagan presentes en el Estado a través de la orientación de las decisiones. En un nivel más específico, esta reflexión se plasmó en su denuncia acerca de que actualmente las universidades públicas no cumplen con lo que dispone la Constitución, porque son muy débiles las voces de los pueblos originarios, la presencia de su cultura y de su cosmovisión.

Finalmente, Cardelli expresó como tema central vinculado al conocimiento la desaparición de las lenguas, y el desafío del Estado de preservar las lenguas originarias, que no se estaría verificando a pesar de desarrollarse en algunas provincias la educación bilingüe. Al respecto recuperó el caso de Paraguay donde el Profesorado de Lengua Guaraní funciona gracias al compromiso del Estado en la formación de profesionales para la enseñanza de esa lengua, por lo que propuso desarrollar en Argentina universidades que permitan el acceso al estudio de todas las lenguas originarias. En un sentido similar en cuanto a la denuncia de la pérdida cultural pero enfatizando la violencia que implicaron ciertos hechos históricos, Verónica Carrasco (miembro del pueblo Calchaquí) señaló a continuación la importancia de que en las instituciones educativas se recuerde la historia de las matanzas de numerosos pueblos originarios, como la matanza de Napalpí, los genocidios que hubo en el norte y en el sur del país, de modo de contribuir a preservar la memoria indígena.

Finalmente y profundizando en algunas cuestiones ya presentadas en anteriores intervenciones, Diana Lenton (Doctora en Antropología de la UBA y CONICET) planteó ciertos interrogantes a tener en cuenta para pensar la ley. En ese sentido, señaló que existen distintos conceptos sobre lo que significa educación o transmisión del conocimiento: lo que piensa al respecto la cultura occidental no es igual a la idea que tienen los pueblos originarios. En este sentido, sugirió que los grupos de trabajo reflexionen sobre el lugar de los ancianos, ya que si bien generalmente entre

los pueblos indígenas se entiende que ellos son quienes tienen el conocimiento, en una estructura clásica de universidad no encontrarían su lugar: se debería pensar cómo hacer para que los ancianos cumplan un rol protagónico en ese ámbito.

Otro punto que planteó Lenton es el de la relación entre lengua y transmisión de conocimiento, ya que en principio no sería lo mismo producir esa transmisión en castellano que en la lengua de cada comunidad. Este problema no es de sencilla resolución dado que, si bien la importancia del conocimiento de la lengua indígena es evidente, algunos maestros no están en condiciones de transmitir o de aprender en lengua nativa porque ya no todos hablan de la misma manera. Por ello sostiene que se debe analizar cómo resolver la cuestión para que las distintas lenguas puedan tener su lugar en la transmisión del conocimiento.

En este trabajo de síntesis advertimos que la cuestión de la relación entre el conocimiento indígena y el conocimiento académico/científico es uno de los puntos menos desarrollados en el proyecto y en el debate, ya que parece asumirse un conocimiento ancestral que, más allá de las reivindicaciones políticas, difícilmente pueda ser sostenido como tal tras generaciones y generaciones de desvalorización, así como de límites materiales para su desarrollo (básicamente por la pérdida de tierras y posibilidades de autonomía en la reproducción social). La cuestión de la lengua mencionada en algunas intervenciones es un claro emergente de esta problemática, y quizás donde más frecuentemente los colectivos indígenas pueden asumir una situación de pérdida y eventual re-emergencia de la cultura.

Por otra parte, al referir a una contraposición entre un conocimiento indígena y uno occidental, se recuperan algunos contrastes relevantes en el modo de relacionarse cognoscitiva y afectivamente con el mundo, pero conduce inadvertidamente a ignorar las profundas heterogeneidades vinculadas al hecho mismo de que estos saberes se han desarrollado en distintos contextos ambientales e históricos. Estas consideraciones tienen necesariamente consecuencias en la formulación curricular, que requiere entonces una particularización y recuperación específicas para volverse materia/objeto de dictado.

Por otra parte, el estatuto epistemológico del conocimiento no académico/local/indígena es arena de debate, que debería al menos considerarse ya que pone en tela de juicio la equivalencia de las titulaciones. En numerosas investigaciones de experiencias latinoamericanas se expresan estas tensiones entre un currículum particular (que es reivindicado pero luego resulta desvalorizado), y un currículum intercultural (donde el diálogo/interpenetración de saberes se realiza

en un contexto de desigualdad). Las experiencias latinoamericanas son nuevamente recuperadas aquí por su heterogeneidad, ya que las opciones de crear titulaciones alternativas aparecieron en algunas intervenciones en la Audiencia y parecen representar posiciones donde el diálogo de saberes resulta externo a las instituciones, mientras en otras se mencionó la posibilidad de crear titulaciones homólogas, donde el diálogo de saberes resultaría interno.

Finalmente, un aspecto eludido es el de la distribución del conocimiento al interior de las comunidades, ya que en la Audiencia surge una lógica reivindicación del conocimiento de los ancianos con el desafío de incorporarlo en la institución universitaria: aquí convendría quizás detenerse en las lógicas de poder en relación al saber, que de algún modo naturalizan ciertas posiciones y sujetos con conocimientos legitimados dentro de las comunidades, aun cuando en términos relativos se encuentren todos -como indígenas- en una posición subordinada respecto de la academia científica.

LA ORGANIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN, SU GESTIÓN, SU OFERTA Y DESARROLLO CURRICULAR.

Adolfo Colombres (escritor de numerosos textos antropológicos) refirió a sus experiencias en Estados Unidos y México, destacando la importancia de articular instituciones creadas en territorios indígenas con centros de la memoria, a fin de que los conocimientos culturales puedan ser utilizados por todos los integrantes de la comunidad. Destacó, por otra parte, que la universidad remite como tal a un pensamiento único que esta occidentalizado, que usa categorías occidentales, entrañando el riesgo de que los estudiantes indígenas, sobre todo aquellos que estudian lejos de sus comunidades, luego no quieran volver; en cambio una universidad creada en relación directa e inmediata con las comunidades puede ayudar a fortalecer ciertos aspectos culturales, en un horizonte que a su juicio es multicultural.

Brindando precisiones respecto de la gestión institucional externa, José Jesús Cuenca Cruz (miembro de la Comunidad Quechua Pachakuti de General Pueyrredón y representante del Pueblo Colla en el Consejo Provincial de Pueblos de la Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires) propuso la conformación de una comisión integrada por expertos de los pueblos indígenas, con el apoyo logístico de las comisiones de Educación, de Derechos Humanos y Garantías, de Recursos Naturales y Conservación del Ambiente Humano del Parlamento. Esto permitiría fundamentar el proyecto a fin de otorgarle continuidad: que sea aprobado y tenga incidencia en el país generando una transformación

cultural que los mismos pueblos van reconociendo como pluricultural.

Por su parte, Luis Sosa (Comunidad Negra Muerta, Jujuy) se refirió a cuestiones curriculares, argumentando que las posibles carreras universitarias deberían definirse por los recursos naturales en relación con las necesidades de evolución en el campo científico, tecnológico, humanístico, espiritual, artístico, y filosófico en pos de la autenticidad cultural. De este modo se podrían potenciar estos recursos en valor agregado como, por ejemplo, facilitando desarrollos para la obtención de energía eléctrica o mecánica.

Asimismo en un plano de política curricular, pero en este caso vinculado al acceso y duración del ciclo del nivel superior, Sosa en su intervención rescató la ampliación del término educación superior o universitaria por el de postsecundaria que, en cierta forma, rompe con el concepto clasista de universidad para dar cierta cabida a cualquier manifestación, ya sea desde el punto de vista del sistema formal (como lo son las carreras ‘cortas’ o ‘largas’), o a través del concepto de edad, en donde el joven o el adulto con experiencia de trabajo productivo y creativo puede ingresar a este nivel sin cumplir los requisitos del nivel superior tradicional. Con el concepto de postsecundaria se refirió a la posibilidad de dar créditos a la experiencia, al trabajo, y desarrollar cursos o áreas por objetivos regionales con lapsos que pueden ir desde días hasta años, y donde la institución se traslada temporalmente al lugar donde es necesitada.

Por su parte Viviano Flores (de la Comunidad Quichagua de la Provincia de Jujuy), intervino en una reflexión centrada en la gestión política de la institución. A su juicio, el proyecto sobre esta universidad pluricultural estaría habilitado desde la EIB, aclarando que si bien en cada zona hay diferentes culturas indígenas, todas tienen una misma cosmovisión y respetan a una misma naturaleza. Por eso solicitó que la universidad sea coordinada en forma totalmente horizontal, a diferencia del modelo verticalista que se viene desarrollando históricamente en las universidades occidentales, lo que permitiría a su juicio el respeto de las identidades, la verdad, la transferencia y la reciprocidad. Coincidiendo con esta aproximación, Laura Zapata (UNCPBA) explicitó la necesidad de crear una comisión de trabajo para que este proyecto no sólo sea una construcción colectiva, sino que también se ajuste al derecho nacional e internacional.

En esta misma línea de reflexión acerca de la gestión política de la institución, luego de las intervenciones se abrió un espacio para la reflexión donde intervino Jorge Cayuqueo (miembro del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas -CEAPI- de la

provincia de Buenos Aires). Su reflexión se orientó a la pertinencia de que la Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas se regule por el régimen jurídico aplicable a las universidades nacionales, ya que este ámbito fue dirigido históricamente por un sistema que excluyó a las comunidades indígenas, por lo que su homologación no sería sencilla. En un plano más específico, señaló la necesidad de designar personas reconocidas como indígenas para normalizar la ley, así como la conformación de equipos académicos integrados por representantes de universidades indígenas de Latinoamérica con experiencia en el tema.

Otra inquietud en torno al curriculum fue planteada por Diana Lenton (UBA), quien se refirió a la distancia que existe entre teoría y práctica, explicando que en la cultura universitaria hegemónica no es un problema porque la enseñanza es abstracta, en el sentido de que no hay una relación necesaria y cotidiana con la vida. Sin embargo, en los pueblos originarios se enseña y se aprende viviendo. Así se interrogó acerca de cómo plasmar curricularmente ese vínculo con el conocimiento ligado al hacer, de forma que este ejercicio de conocimiento responda realmente a la vida indígena y no a una estructura universitaria tradicional.

La última intervención sobre este tema estuvo a cargo de Daniel Mato (Economista y Doctor en Ciencias Sociales, Investigador del CONICET con sede en la UNTREF y Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la UNESCO), quien destacó en primer lugar la idea de universidad “nacional e intercultural” como la base conceptual de lo que se está pensando en la Audiencia. A su juicio, lo nacional respondería a un presupuesto público, y lo intercultural aludiría tanto a las diferencias entre los pueblos indígenas como con la sociedad dominante, así también como a la idea de que es una universidad de los pueblos indígenas y se plantea desde la visión de los pueblos indígenas. Agregó que no hay universidad en América Latina –excepto la Uraccan de Nicaragua– que pueda responder a estos objetivos, ya que en el caso de México no tienen participación indígena en su gestión, sino que hubo consulta para crearlas, pero los indígenas no participan de la gestión; y en los casos de Colombia, Bolivia o Ecuador, han sido creadas por organizaciones indígenas pero en general el Estado no reconoce sus títulos. Por ello insistió en la necesidad de llegar a acuerdos con el Estado.

La audiencia finalizó con una intervención de la Coordinadora M. del C. Maimone, quien recuperó la importancia de comprender cómo funciona el ámbito de la educación y del Estado para que la Universidad se pueda concretar, señalando la importancia de continuar las discusiones para aunar intereses y que,

en posteriores encuentros, se puedan establecer mejores condiciones de negociar la continuidad del proyecto. Para ello subrayó la importancia de que las distintas comunidades indígenas comiencen a generar propuestas independientemente de los tiempos del Estado, para que cuando desde el Estado se quieran conocer sus posturas, puedan dar una respuesta.

A esa intervención le siguió el cierre de la Audiencia Pública a cargo de Alcira Argumedo (Diputada Nacional del Movimiento Proyecto Sur), quien mencionó la importancia de avanzar estableciendo redes horizontales para determinar las demandas que puedan tener las distintas organizaciones o comunidades. Recuperó a Luis Sosa (Comunidad Vaca Muerta, Jujuy) como una referencia y retomó la necesidad de registrar los relatos de los ancianos para que nos den las cosmovisiones de base, ya que su participación es fundamental. Asimismo advirtió que si no se sancionara la ley se podría tratar de formular convenios con universidades, o generar algún tipo de apoyo para contar con docentes que inicien los primeros pasos.

De un análisis de las anteriores intervenciones surge que la cuestión del cómo se debería gestionar la oferta más allá de la proximidad con las comunidades no fue tematizada especialmente durante la Audiencia, sino más bien mencionada al pasar. De este modo, las prioridades de establecimiento de las sedes de la universidad parecen de alguna manera vinculadas con ciertas demandas organizadas, no necesariamente coherentes con la existencia de un mayor número de estudiantes potenciales, la inaccesibilidad o la vitalidad lingüística (vinculada a los problemas del dominio del castellano como lengua de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo). En tal sentido, cabe preguntarse si por su heterogeneidad conviene pensar una única universidad, o desarrollos específicos de acuerdo a los colectivos que históricamente han convivido en regiones próximas, o aún propuestas específicas para cada colectivo étnico (sobre todo, pensando en la cuestión lingüística y sus correlatos en el proceso educativo, la generación de materiales curriculares, etc.).

Por otro lado y en relación a la gestión, es rescatada por algunas intervenciones la cuestión no menor de los procedimientos y criterios de elección de las autoridades, órganos consultivos y de gestión. En la audiencia se mencionó que eran más bien excepciones las universidades de otros países de Latinoamérica donde hay gestión indígena. También cabría agregar aquí que el formato mismo de universidad, y de sus organismos de gestión, estaría incluyendo una modalidad de gobierno de la educación que no necesariamente se amalgama con las formas de gobierno reconocidas como tradicionales. Aún aceptando que estas formas políticas “tradicionales” no permanecen inalterables en el tiempo, los consejos directivos por estamentos

constituyen un claro ejemplo de un formato distinto, que podría no reconocerse como “indígena”.

Finalmente sobre la oferta y el desarrollo curricular, se presentan algunos interrogantes medulares, que desde la referencia a las experiencias latinoamericanas surge que han sido enormemente subestimados: se impone por ejemplo la pregunta sobre cómo se reconocen los intelectuales indígenas y/o los ancianos para la incorporación de conocimientos sustantivos en los planes de estudio. Por otro lado, cómo se incorporan las metodologías de aprendizaje desde el hacer en un curriculum que suele ser teórico en la formación universitaria. Como ya anticipamos en el eje de análisis anterior, un interrogante refiere a la elección de una oferta curricular compuesta por carreras homólogas, o bien por carreras alternativas (por ejemplo: ¿se propicia una titulación en “medicina indígena”, o “medicina para indígenas?”), y anticipar qué consecuencias tendrán estas decisiones en relación a la acreditación (nuevas carreras vs. carreras tradicionales).

EL RECONOCIMIENTO POLÍTICO

La primera intervención en este sentido correspondió a Clara Romero (cacique qom y representante de la Mesa Coordinadora Regional de Pueblos Indígenas de San Pedro, Baradero, Arrecifes y Capitán Sarmiento), quien enmarcó la universidad en un debate sobre la interculturalidad, como un espacio para comenzar a poner fin a la invisibilización de los pueblos preexistentes.

En un plano político institucional y normativo, Felisa Curamil (Subcoordinadora de Educación Intercultural Bilingüe en Río Negro, integrante del Parlamento del Pueblo Mapuche y del Consejo de Desarrollo de Comunidades Indígenas de dicha provincia) subrayó el vínculo entre derechos indígenas, educación y territorio, fundamentado en la última reforma de la Constitución Nacional y el convenio 169 de la OIT. A su juicio esta normativa es marco de derechos que habilitan la necesidad de socializar esta propuesta de universidad a fin de poder trabajarla desde la mirada de los pueblos indígenas.

Daniel Mato (UNTREF) se detuvo asimismo en el marco legal que ampara el proyecto, y especialmente en la relación que la institución debe guardar con el Estado, centrado en el Convenio 169 de la OIT sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales que garantiza la consulta a los pueblos interesados cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente; la necesidad de adoptar medidas para garantizar a los miembros de los pueblos la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, y crear sus propias instituciones y medios de educación. Asimismo, en la intervención

de Mato se retomaron los lineamientos acordados en la Conferencia Regional de Educación Superior –CRES– celebrada en Cartagena de Indias en junio de 2008, relativos a promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas en la educación superior; en pos de reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de los países de la región.

Mirta Millán (miembro de la Comunidad Mapuche urbana Pillan Manke de Olavarría, e integrante de la Mesa de Trabajo de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires), subrayó la especificidad de ciertas jurisdicciones provinciales, donde residen una diversidad de pueblos originarios urbanos, derivada de políticas de Estado dirigidas a apropiarse ilegítimamente de sus tierras. Recuperando datos censales que respaldan esta idea, señaló que la creación de una universidad es fundamental para comenzar a cuestionar los centros de poder y de conocimiento, ya que la academia ha sido cómplice también del silencio del genocidio.

A juicio de Millán existen leyes e instrumentaciones jurídicas de sobra, por lo que habría que accionar para su cumplimiento; en tal sentido abogó por el diálogo y la construcción colectiva, comunitaria y recíproca, que son los valores de los pueblos originarios, contrapuestos al modelo occidental que es destructivo de la madre naturaleza. De modo similar Juan Olarte (de la Organización Cultural Indoamericana de Quilmes e integrante de la revista Sayarina), señaló la función de la educación superior como formadora de pensadores libertarios, problematizando además la cuestión de la identidad de modo general.

Recuperando su propia experiencia, Marcelina Cruz (docente de nivel primario en la zona rural del Departamento Rinconada, Provincia de Jujuy), refirió a su trabajo en conjunto con comunidades del Departamento Cochinocha creando un área de Educación Comunitaria para reflexionar sobre lo que es el sistema educativo en la comunidades y en toda la provincia. Señaló que actualmente no se encuentran contenidos ni como docentes ni como estudiantes, ya que la interculturalidad existe a nivel discursivo, pero en la práctica está ausente. A su juicio recién después de haber reconstituido nuestro pueblo o de haberlo hecho como naciones originarias, podremos hablar de una interculturalidad. Por último, retomando anteriores intervenciones, destacó la dimensión política del problema del territorio, explicando que si bien actualmente los pueblos originarios tienen el conocimiento, muchos de ellos no tenemos territorio. En otros casos, por el contrario, los indígenas poseen el territorio pero instituciones como la escuela han entrado en él a destruir todo eso que les pertenecía. Estos procesos refieren al hecho de que distintas

generaciones cayeron en una fractura de pensamiento y de identidad.

A partir de una serie de intervenciones de tono más crítico, que fueron seguidas de otras de tono más conciliador respecto de la incidencia de los procesos políticos en el tema de debate, Adolfo Colombres (escritor) advirtió el peligro de que este proyecto resulte canibalizado en las pujas políticas: si un partido minoritario tiene una iniciativa, el mayoritario no lo acepta y trata de combatirlo. A su juicio tanto indígenas como no indígenas deberían colaborar con la ley, dejando en todos los casos los intereses partidarios aparte.

En esa línea de reivindicación de derechos atravesando facciones o agrupaciones políticas, Elía Espen (integrante de Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora), señaló que siempre ha denunciado los derechos humanos que no se cumplen; en tal sentido manifestó la importancia de apoyar todo aquello que sea beneficioso para nuestros hermanos, advirtiendo la necesidad de que el hombre occidental no se crea superior, sino que pueda aprender de los pueblos originarios, específicamente cómo cuidar la tierra mientras otros la destruyen. De modo similar Oscar Malvestiti, señaló que la reparación histórica debe ser presidida por un cambio de la estructura de poder. Si eso no se efectúa, a su juicio la educación seguirá estando al servicio de los poderosos intereses económicos, destinada a convertir al hombre en el ideal soñado por todos los amos, en el siervo perfecto. Debido a ello, la importancia de la universidad radicaría en que se ubica en un contexto de lucha por la liberación nacional y la liberación social de los trabajadores y de los pueblos originarios.

Por su parte, Laura Zapata (UNCPBA) señaló la necesidad de reflexionar acerca del concepto de comunidad indígena con la que la legislación argentina está pensando y actuando a través de sus políticas indígenas, explicitando la necesidad de realizar campañas de afirmación étnica y aludiendo a la gran cantidad de personas que se van reconociendo progresivamente como indígenas en la actualidad. Al respecto Mariana Katz (integrante de la Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires) destacó la importancia de reflexionar sobre la realidad indígena de esa jurisdicción, ya que los indígenas bonaerenses se encuentran invisibilizados y con el menor acceso a derechos como tales, por lo general por su carácter de migrantes.

Finalmente, y también en referencia a las dinámicas de desconocimiento-reconocimiento mencionadas por las dos anteriores intervenciones, la reflexión de Nilo Cayuqueo (miembro de la Comunidad Mapuche en la llamada tribu de Coliqueo), refirió a la necesidad

de unidad de los pueblos originarios para desarrollar un criterio político propio. A su juicio, el Estado no los reconoció y no lo hará porque tiene un proyecto extractivista de explotación de los recursos y de no reconocimiento de [nuestros] territorios. A su juicio, el fortalecimiento organizativo y la concientización política es lo único que nos va a llevar a que tengamos una universidad indígena.

Al sistematizar estas intervenciones, no podemos evitar concluir que el proyecto de Ley para la creación de una Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas se inserta dentro de un proceso más amplio. Resulta de cambios que se vienen desplegando en Latinoamérica respecto de la forma de asumir la diversidad sociocultural en diferentes ámbitos, del fortalecimiento de los movimientos indígenas en la región y de los vínculos que los Estados van estableciendo con la diversidad étnica.

En el caso de la educación superior, debemos considerar que las diferentes formas de atender la problemática en Latinoamérica van respondiendo a varias cuestiones: a las particularidades de los modelos educativos en cada país, a las políticas que se fueron desarrollando para el sector indígena, y a los niveles de crecimiento que se fueron alcanzando en los niveles previos de educación (inicial, primario y medio), así como también a los procesos de masificación de los espacios de formación superior.

A modo de sistematización básica, en Latinoamérica podemos reconocer tres tipos de instituciones: Universidades Indígenas (que se emplazan cerca de las comunidades), Universidades Interculturales (que no se limitan a población indígena y postulan como principio rector el diálogo entre saberes) y Universidades Tradicionales (que en base a las nuevas legislaciones y a las demandas de acceso e inclusión de las poblaciones indígenas, han ido generando programas e iniciativas de afirmación étnica como becas, tutorías, y acompañamiento pedagógico).

En el caso de Argentina, a diferencia de países como México, Perú, Bolivia, Ecuador o Colombia, la problemática es de reciente visibilización, y aunque podemos encontrar experiencias e iniciativas en diferentes universidades del país, se advierte un incipiente desarrollo de políticas de EIB que integren al sistema educativo en su conjunto. Si consideramos el nivel primario, la modalidad de educación intercultural reconoce importantes avances, pero como se expresa en varias intervenciones y se confirma rápidamente con

las estadísticas, no se ha logrado lo mismo en el nivel medio y el nivel superior.

Esta situación abre una serie de preguntas respecto a los posibles caminos para lograr niveles más altos de acceso a formación superior en poblaciones indígenas. Un camino imprescindible parece ser el de reforzar políticas de apuntalamiento de la educación media en contextos de interculturalidad étnica: podemos remarcar que la problemática de permanencia y culminación del nivel medio es estratégica, considerando las condiciones de acceso a la universidad que se plantean en nuestro país. Como ya señalamos, el proyecto de Ley incluye distintas intervenciones en esta problemática, planteándose como uno de sus objetivos la formación de docentes indígenas y la creación de espacios de formación secundaria.

Por otro lado, podemos preguntarnos respecto de la necesidad de que esta propuesta avance de la mano de políticas y programas que, dentro de las universidades nacionales, se orienten hacia la inclusión de jóvenes y adultos que, no siendo indígenas, se encuentran con importantes dificultades para acceder y permanecer en dicho nivel. También cabe preguntarse si estas Universidades Tradicionales deben plantearse, como señalan algunas líneas de intervención en Latinoamérica, modificar sus currículas para que se orienten hacia el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad. En uno u otro caso, cabe preguntarnos también sobre cuáles deberían ser las políticas de financiamiento para lograr esos objetivos.

Continuando en esta línea de reflexión, observamos que las intervenciones que apoyaron el proyecto expresaron aspiraciones que van mucho más allá de la demanda de acceso, planteándose la Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas como un espacio reconocido y financiado con presupuesto nacional, con el objetivo de intervenir en la producción intelectual en ámbitos especialmente dedicados a la investigación y el estudio, en algunos casos explícitamente reclamando la concreción de un Estado Multicultural.

Identidad y dignidad. Reflexiones a partir de escenas etnográficas con estudiantes de La Paz

Carmen Osuna*

1. INTRODUCCIÓN

Entre los años 2008 y 2010 desarrollé una etnografía sobre las nuevas políticas de educación intercultural en Bolivia. En mi trabajo de campo, además del estudio de documentos legislativos y de una revisión teórica sobre el tema, entrevisté a personas implicadas en la conformación de las nuevas orientaciones educativo-escolares¹ y realicé observación participante en dos escuelas, una pública y otra privada. Entre muchas diferencias organizacionales, éstas tenían algo en común, puesto que los equipos directivos de ambas escuelas las definieron como “interculturales”.

Durante mi investigación, entrevisté también a docentes, estudiantes, madres y padres de familia. Fue el discurso de los estudiantes el que más me sorprendió. Pude hablar con niños y niñas de diez u once años de edad acerca de sus identificaciones y la de sus compañeros, niños que sostenían una (auto)percepción caleidoscópica y que, a través de sus prácticas cotidianas y sus enseñanzas, me ayudaron a observar algunas cuestiones desde otro prisma.

* Doctorada en Antropología. Investigadora y docente del Departamento de Antropología Social y Cultural de la UNED, España.

¹ Durante mi trabajo de campo tuve la oportunidad de entrevistar a personal de la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües del Ministerio de Educación, a dirigentes y miembros de Consejos Educativos de los Pueblos Originarios y a personas que tomaron parte de la Comisión Nacional para la conformación de la nueva ley educativa, entre otros.

Mi intención en este artículo es poner de manifiesto cómo estos niños y niñas desafiaban y, sobre todo, complejizaban las prácticas e ideas que sus maestros asociaban a “lo intercultural”. Sin embargo, antes de comenzar a analizar información de las escuelas, considero relevante aportar una serie de pinceladas sobre la educación intercultural según la nueva ley educativa en el seno de la refundación estatal.

2. LA NUEVA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y “LO INTERCULTURAL” EN EL NUEVO MARCO CONSTITUCIONAL

El 25 de enero de 2009 se aprobó, vía referéndum, una nueva constitución política que legitimó el proceso de refundación estatal, cristalizado en la denominación del país como “Estado Plurinacional de Bolivia”. La nueva constitución reconoce la interculturalidad como base fundamental del Estado (art. 1) y convierte la educación intercultural en un derecho fundamental (capítulo sexto). La nueva ley educativa, conocida como la Ley 070, recoge los mandatos constitucionales, de manera que la educación intercultural se convierte en uno de los ejes del nuevo modelo que defiende el “potenciamiento de saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios, campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas” (art. 3.8) 2.

Cabe destacar que la educación intercultural no es nueva en Bolivia, sino que puede rastrearse hasta los años setenta del siglo XX, quizá incluso antes, y ha sido una demanda constante de las organizaciones representativas de las naciones originarias (Osuna, 2013a). Sin embargo, hasta el momento en el que se inicia el llamado “proceso de cambio” en Bolivia (2006), la educación intercultural no dio los resultados esperados e incluso llegó a ser tildada de perversa herramienta de dominación. Según Felix Patzi, impulsor de la llamada Revolución Educativa, el Estado no solo había desplazado a los pueblos originarios sino que no había abandonado a lo largo del tiempo su histórico proyecto integracionista, construyendo las políticas de educación intercultural sobre la base del racismo y legitimando modos de violencia simbólica hacia los pueblos indígenas (Patzi, 2007).

Por todo ello, las nuevas orientaciones educativas se basaron en una educación intracultural, intercultural y plurilingüe, en un intento de ir más allá de las perspectivas ya conocidas y de devolver el rol

protagónico a los pueblos indígenas y originarios, así como de potenciar sus saberes y conocimientos, con la finalidad de revertir las relaciones entre estos pueblos y el Estado, para de esa manera luchar contra la histórica discriminación a la que se han visto sometidos.

De todas las medidas adoptadas, quisiera destacar dos que considero relevantes para el presente artículo. En el marco de la intraculturalidad, que busca potenciar la identidad cultural de los pueblos indígenas, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios³ comenzaron un proceso de elaboración de currículos regionalizados para recoger dichos saberes e incluir su aprendizaje en todas las escuelas del país, independientemente de su naturaleza (privada, pública, urbana o rural)⁴.

Dichos currículos fueron finalizados, socializados a partir de diversos talleres y comenzaron a implementarse en algunas escuelas. Esta medida se encuentra íntimamente ligada a la segunda que supone, al amparo del plurilingüismo, el aprendizaje obligatorio de una lengua originaria en todas las escuelas del país. Teniendo esto en cuenta, la educación intercultural, ahora enmarcada en un proceso de descolonización, reconoce e impulsa los conocimientos indígenas que engloban no sólo la lengua, sino aspectos filosóficos y llamados de cosmovisión, que implican entender “lo intercultural” como un elemento que permea la vida en términos productivos, económicos y territoriales.

Como señalaba anteriormente, las dos escuelas en las que desarrollé mi investigación fueron definidas por los equipos directivos como “interculturales”. En la pública, las razones fundamentales tenían que ver con el hecho de contar con estudiantes identificadas como aymaras, así como con la inclusión en su currículum educativo de conocimientos de diversas regiones del país. En la privada, el equipo directivo argumentaba que no sólo estaban en un espacio privilegiado para aprender sobre la cultura aymara⁵ sino que, además,

2 Las *comunidades interculturales* se definen, según su propio sindicato, de la siguiente manera: “Somos aymaras, quechuas, guaraníes, y de otros pueblos originarios que hemos emigrado de las altas cumbres de Los Andes a zonas subtropicales en busca de mejores condiciones de vida. La causa fue la falta de tierra, desastres naturales y la contaminación que realizan las empresas agroindustriales” (<http://www.cscbbol.org/node/14>)

3 Los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) fueron creados en la Ley 1565 de Reforma Educativa (1994) como consejos de participación popular con funciones relativas a la participación y ejecución de las políticas educativas, en especial en relación a la educación intercultural y bilingüe (art. 6.5). Los Consejos Educativos siguen en activo, han crecido en número y mantienen su posición como «Instancias de Participación Social Comunitaria» (Ley de la Educación 070, art. 92).

4 El currículo regionalizado se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad (art. 70.1 de la Ley 070). Más información en www.cepos.bo

5 Según el equipo directivo, la escuela se convertía en un “espacio privilegiado” en tanto que estaba situada en una comunidad de población aymara y en la que *se vivía la cultura* en el día a día.

contaban con estudiantes de muy diversos orígenes y procedencias. En esta última escuela, la lucha contra la discriminación se había convertido en leitmotiv. En este sentido, cabe destacar que en octubre de 2010 el gobierno aprobó la primera ley contra el racismo y toda forma de discriminación (Ley 045) que contempla la interculturalidad como principio general (art. 6.1) y que propone “diseñar y poner en marcha políticas educativas (...) que incluyan en sus contenidos la historia y los derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y el pueblo afroboliviano” (art. 6.1.b).

Teniendo en cuenta lo anterior, paso a analizar las percepciones y opiniones de los estudiantes en relación con sus referentes y repertorios identitarios, el aprendizaje de lo aymara y la discriminación, para poner en relieve, a través de sus discursos y prácticas cotidianas, la complejidad del tema al que me refiero y cómo sus prácticas y reflexiones complejizan la retórica de los discursos oficiales, de sus maestros y de sus tutores o madres y padres de familia.

3. ESCENAS ETNOGRÁFICAS CON ESTUDIANTES: DESAFIANDO EL DISCURSO ADULTOCÉNTRICO

Tras varios meses de trabajo en las escuelas, y con la finalidad de complementar mi diario y anotaciones, elaboré un cuestionario cuya aplicación estaba dirigida a los estudiantes de aquellas aulas en las que centré mi observación participante. Planteaba un total de once preguntas entre las que figuraba una relacionada con su autoidentificación étnica: ¿eres aymara? ¿Por qué? Lo que me interesaba relevar a través de estas preguntas era si los estudiantes asociaban la identidad étnica a una serie de características estandarizadas y si, por otro lado, dicho concepto de identidad étnica significaba algo para ellos⁶. Otra de las preguntas tenía que ver con la discriminación: “¿crees que en tu escuela hay discriminación? “¿Por qué?” Mi intención, esta vez, era descubrir si los estudiantes asociaban la adscripción étnica a la discriminación. Buscaba completar informaciones producidas a través de las observaciones y entrevistas, sin embargo las respuestas más interesantes contestaban a preguntas que nada tenían que ver con categorías étnicas, que, por otro lado, poco o nada parecían decirles por sí mismas. En sus respuestas, pero también durante todo el periodo de mi

trabajo de campo, pude observar, una y otra vez, cómo las relaciones entre los niños se basaban en distintos supuestos no alineados con una dimensión étnica y que la importancia que otorgaban a la posible pertenencia étnica así como las estrategias que adoptaban para “tratar con ella” respondían más a proyecciones del profesorado que a intereses y motivaciones propias. Intentaré ilustrar esta idea con dos escenas etnográficas.

La escuela pública: ¿Alguna de vosotras habla aymara?

En la escuela pública, tanto la directora como algunos maestros me habían dicho que muchas de las niñas del colegio eran aymaras. Sus argumentos para hacer esta afirmación eran algunos rasgos del aspecto físico y la lengua que hablaban sus madres o abuelas. Siguiendo su discurso: “mujeres de pollera, con trenzas y que hablan aymara”. Y, por supuesto, el propio aspecto físico de las niñas (“morenitas”, como solían llamarlas). Sin embargo, en su opinión, no valía la pena que me cansara en preguntárselo: no lo iban a reconocer, les daba “vergüenza”.

Puesto que el reconocimiento de la pertenencia étnica es uno de los pilares fundamentales del proceso de cambio impulsado por el Gobierno, yo quería intentar indagar en los procesos intersubjetivos de reconocimiento de las niñas para poder analizar el cómo y el por qué de sus identificaciones. En ese marco, buscaba aprovechar cualquier ocasión para preguntarles si alguna de ellas se consideraba aymara. Como ninguna contestaba, entonces insistía intentando averiguar si alguna de ellas hablaba aymara. Tampoco obtenía respuesta. Ante su silencio comencé a pensar que, efectivamente, se avergonzaban. Más tarde me di cuenta de que estaba cometiendo dos errores enlazados entre sí: interrogaba desde una posición jerárquica, al mismo tiempo que no les explicaba por qué quería saberlo. Reconozco que nunca llegué a contarles mi interés, no logré advertir mi error a tiempo. Sin embargo, durante mi permanencia en el campo pude saber quiénes hablaban aymara, lo que no significa que llegara a descubrir si se autoidentificaban como tales. La manera de averiguarlo estuvo siempre vinculada al hecho de mostrar respeto por sus conocimientos y considerarlos significativos.

Como yo misma quería aprender aymara, me apunté a tomar clases. Un día se me ocurrió hacer mi tarea en la escuela y como no había manera de que pudiera resolver ciertos ejercicios, pedí ayuda a las niñas. Fue entonces, al comprender que necesitaba su ayuda y que sus conocimientos no sólo eran útiles sino valorados, cuando pude observar que la mayoría de las niñas del aula hablaban aymara en mayor o menor medida. ¿Significaba esto que se consideraban aymaras? En sus cuestionarios, las niñas que se autoidentificaban

6 En realidad no pregunté nada nuevo. En 2006 el Gobierno creó por medio de Resolución Ministerial el Registro Único de Estudiantes (RUDE) de obligado cumplimiento para todas las escuelas y todas las familias. El RUDE funciona como una especie de padrón escolar por el que el gobierno pretende luchar contra la deserción escolar y tomar otro tipo de medidas relacionadas con el perfil de los estudiantes y su acceso a bienes y servicios. Entre las preguntas de este Registro figura una en las que se pregunta por la adscripción étnica y da lugar a las siguientes respuestas: “aymara, quechua, guaraní, otros (especificar)”.

como tales no sabían explicarlo. Así, a mis preguntas: “¿eres aymara?” y “¿por qué?” las respuestas más comunes fueron “sí” y “no sé” respectivamente. Las pocas que se aventuraron a dar una explicación, emplearon la lengua como argumento: “porque hablo aymara”.

¿Cómo se define una pertenencia étnica sin caer en estereotipos o categorizaciones? Dice James Fernández que ya antes de los años ochenta se señalaba que “la diversidad dentro de cualquier cultura se resuelve a través de distintos procesos de creación de estereotipos que aseguran el consenso social” (Fernández, 2007). Las niñas, lejos todavía de compartir plenamente el consenso social en torno a lo que significa “ser aymara”, encontraban serias dificultades argumentar su posible adscripción étnica.

Durante mi estancia en la escuela, presencié cómo algunos maestros hacían comentarios racistas hacia los aymaras, indios, indígenas, situación que sin duda debió limitar la posibilidad de las estudiantes de expresarse libremente sobre su familia, creando en ellas un barrera difícil de traspasar sin respeto o trato digno. Dice María Laura Diez que para muchos sectores de la población, asistir a la escuela supone cruzar muchos puentes debido al viaje literal o metafórico que realizan desde sus hogares y referentes hasta la institución escolar (Diez, 2011). Las niñas de esta escuela cruzaban muchos puentes, pero en ese movimiento debían a la vez llevar a cabo distintas estrategias de defensa frente a posibles formas de violencia o descalificación. Ocultar que hablaban aymara, era una de ellas.

¿Se sentían discriminadas por ello? Aparentemente sí. Pero no por parte de sus compañeras, sino de sus maestros. Lo curioso es que éstos, en su discurso, culpaban al resto de las niñas: “Pero pregúnteles, que no van a reconocer (...) les van a decir aymaristas porque las niñas son malas” llegó a decirme una de las profesoras en una entrevista.

Por supuesto, esto no significa que no se produjeran situaciones de discriminación en las aulas con sus compañeros y que las niñas no las identificaran. Significa que la discriminación asociada a tal pertenencia étnica no parecía jugar un papel determinante en las interacciones con sus pares. Las niñas no se insultaban o dejaban de lado por ser o pertenecer a un determinado pueblo. Las niñas se sentían discriminadas y decían discriminar por razones relacionadas con cuestiones económicas, tales como no poder comprar caramelos, no tener más de un par de zapatos, no poder comprar los materiales para las tareas. Las niñas tenían desencuentros y desavenencias debido a vivir vidas diferentes, aunque en ello no necesariamente adquiriera centralidad la identificación/diferenciación étnica.

La escuela privada: ¿A quién le toca sacar a las ovejas?

La escuela privada funcionaba a partir de proyectos pedagógicos destinados a que los estudiantes aprendieran a relacionarse con el contexto en el que se situaba la escuela. Este contexto era el de una comunidad semi rural que los documentos oficiales del colegio definían como “aymara”. Toda la población con la que hablé (madres y padres de familia así como otros vecinos) se autoidentificaban como tales, por lo que no entraré en este texto a discutir ese punto. Lo interesante, sin embargo, es señalar ciertas distancias entre lo que parecía significar ser aymara en el currículum escolar y los sentidos que cotidianamente se le asignaba en espacios comunitarios. Los aprendizajes escolares respondían a una programación y a una serie de contenidos “típicamente culturales”. Sin embargo, en la vida y las prácticas de las madres de familia de la comunidad estas prácticas folklorizadas tenían mucho menos espacio (Osuna, 2013b).

Uno de los proyectos pedagógicos se basaba en el cuidado de animales, en consonancia con ciertas actividades productivas de las familias de la comunidad (agricultura y cría de animales). De esta manera, el grupo en el que centré mi observación estaba encargado del cuidado de tres ovejas. Su grado de responsabilidad estaba pautado a través de una planilla que establecía turnos, por lo que cada día tres estudiantes se preocupaban de sacarlas a pasear, alimentarlas y vigilarlas, en caso necesario. Este trabajo tenía que llevarse a cabo a primera hora, nada más llegar.

Fueron muchas las veces que escuché: “¿a quién le toca sacar a las ovejas?” Porque los niños encargados lo habían olvidado o directamente no querían hacerlo: “a vos”, “que no, que yo las saqué ayer”, “que sí”, “que no” “ya pueeeees”... Y así hasta que asumían la responsabilidad y finalmente lo hacían. También, en más de una ocasión llegué a escuchar: “que lo haga el Matías pues... ¡él es de la comunidad, lo hace a diario!”. Matías era un niño del grupo cuyos padres tenían chacra y ovejas. En esta escuela, afirmar que un niño era “de la comunidad” era una forma usual de referir a su pertenencia “aymara” y, si bien estos comentarios no tenían un afán descalificador directo (sino que estaban orientados a poner de relieve que la práctica del cuidado de las ovejas correspondía a la cotidianidad de su compañero rural, en el caso de los estudiantes llegados del área urbana), de todas formas parecía subyacer la idea de que ciertas actividades eran propias de unos y no de otros.

En su afán de introducir en el currículum escolar una serie de prácticas sociales a modo de módulos de aprendizaje, los agentes de la institución escolar estaban fomentando, creando e incluso legitimando estereotipos de corte culturalista que eran apprehendidos

y utilizados por los estudiantes, bien para zafarse de ciertas actividades, bien como recurso contra sus compañeros en el calor de una disputa cualquiera. Por eso es importante advertir cómo esos mismos comentarios podían ser interpretados como un acto de discriminación por parte del estudiante de la ciudad al de la comunidad, al ser escuchados por los maestros quienes, a su vez, habían intentado valorizar los conocimientos culturales aymaras.

Ya señalé cómo la lucha contra el racismo se había convertido en leitmotiv para ellos y ponían su foco de atención en discriminaciones de este tipo. Y por supuesto que las había. Por poner un ejemplo, el yatichiri⁷ enseñaba a los estudiantes el “modo aymara” de elaborar alimentos, por lo que hacían prácticas con un qhiri⁸ construido por él mismo y en el que tostaban habas, maíz y otros productos. Cierta día fui testigo de cómo una niña de la comunidad era marginada por un grupo de compañeras provenientes de la ciudad. Tenían que interpretar una obra de teatro en la que necesitaban utensilios de cocina y comenzaron a hablar de aquellos que más sofisticados les parecían (microondas, batidoras, etc.). Cuando la niña de la comunidad se ofreció para llevar algo, una de ellas le espetó: “tú no puedes, ¿acaso no cocinan sólo con qhiri? Mientras el grupo más numeroso se reía, la niña se alejó y pasó un buen rato llorando.

Poniendo en relación ambas situaciones (las cabras y la cocina), cabe preguntarse cuánto de estas escenas respondía a a prácticas asociadas a la discriminación étnica. En mi opinión, lo étnico era reflejo de lo aprendido y legitimado, tanto en su familia como en la escuela y en otros espacios de socialización. De ese modo, podían funcionar como prácticas o estrategias de diferenciación empleadas por los niños en disputas y rencillas diarias, que tenían que ver con cuestiones de distinta índole. El grupo de niñas tan pronto se fragmentaba como volvía a unirse. Como señala Jimenez Sedano (2007) los niños juegan con la etnicidad en sus relaciones sociales y la emplean de manera contextual.

Sea como fuere, este tipo de manifestaciones que podrían encuadrarse como prácticas discriminatorias, se sucedían en menor medida que otras que tenían que ver con rechazo hacia compañeros con discapacidades físicas o intelectuales⁹ así como con cuestiones relacionadas con el acceso a ciertos bienes. Igual que en la escuela pública a la que aludí anteriormente, poder comprar caramelos, llevar productos manufacturados para consumir a la hora del recreo (y escuchar a tal o cual grupo de música, parecía jugar más como elemento

demarcatorio que otras marcas tradicionalmente asociadas a la etnicidad.

En los cuestionarios aplicados en esta segunda escuela, todos los estudiantes de la comunidad dijeron ser “aymaras” aunque no explicaron con mayor detenimiento por qué. Mientras, muchos de los niños provenientes de la ciudad y de familias autoidentificadas como mestizas (dato que pude comprobar en el Registro Único de Estudiantes) aseguraron creer ser aymaras. Como decía una de ellas “puedo ser un poquito aymara aunque no sepa hablar bien ni mis padres sean aymaras”. Interesante afirmación o declaración de indigeneidad, que cuestiona concepciones estáticas de organismos internacionales (como la ONU) que cuentan con claras definiciones de lo que significa e implica “ser indígena”. En definitiva, ante estudiantes que no contemplaban la etnicidad como un atributo estanco ni completo de significado, era la institución escolar la que, paradójicamente, propiciaba o legitimaba situaciones de demarcación relacionadas directamente con la identidad étnica (Osuna, 2013b).

4. REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, en su artículo 58, dispone que los niños sean titulares de los derechos específicos inherentes a su identidad étnica. El reconocimiento de las identidades, saberes y derechos culturales de los pueblos indígenas y originarios es otra de las puntas de lanza del proceso de cambio. Puede que el tema de la identidad sea uno de los más complejos y resbaladizos que existen a la hora de debatir y producir conocimiento en las ciencias sociales. Sin embargo, vale preguntarse en tono crítico: ¿Podemos pensar sin establecer categorías? ¿Se puede escapar de crear y reproducir estereotipos cuando de categorías identitarias y/o étnicas se trata?

En el proceso de toma de protagonismo, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios crearon un documento curricular en el que se refleja la tensión existente entre la defensa de un modus vivendi específico y la lucha contra la momificación de los pueblos a los que representan, de manera que defienden la dinamicidad de sus culturas mientras que argumentan la existencia de aspectos que perduran y conforman la matriz cultural de sus pueblos (CEPOs, 2008). ¿Como superar la paradoja de hablar de la perdurabilidad y/o estabilidad de elementos culturales cuando los agrupamientos definen formas de pertenencia en un constante proceso de redefinición de prácticas e interacciones sociales?

La discriminación, por su parte, es otra de las banderas de lucha del proceso de cambio. Por eso la lucha contra el racismo hacia pueblos históricamente oprimidos se convierte en prioritaria. Habría que

7 Yatichiri significa “maestro” en aymara. Así llamaban al profesor de “cultura aymara” en la escuela. “El yati” se autoidentificaba como perteneciente a este pueblo originario.

8 Palabra aymara: “Fogón, sitio adecuado en las cocinas para hacer fuego y guisar” (Layme, 2004).

9 La escuela admitía a dos estudiantes con discapacidad por curso.

preguntarse por los efectos de la utilización de categorías identitarias en el marco de los procesos contemporáneos de politización de lo étnico. ¿Es posible que al intentar luchar contra la discriminación y el racismo se abuse del concepto identidad como categoría, generando así fronteras de diferencia absoluta?

Como decía anteriormente, la identidad étnica apenas resultaba motivo de discriminación explícita en ambas escuelas, y cuando sí lo era, parecía responder casi siempre a cuestiones aprendidas y observadas en las prácticas cotidianas los estudiantes podían vivir frente a sus docentes, en sus familias y otros ámbitos de socialización y educación (los atributos fenotípicos, el conocimiento folklorizado). Si en sus prácticas cotidianas no referían exclusivamente a la etnicidad como categoría identitaria ¿no debería esto darnos una pista para intentar ver más allá de lo visible y evidenciar la multitud de prácticas invisibles y generadoras de luchas y resistencias?

Para terminar, me permito exponer una reflexión basada en un párrafo extraído del “Currículo Regionalizado Qullana Aymara” (CEA, 2012). En este documento se puede leer:

La descolonización entendida desde la educación no es más que la recuperación de nuestra capacidad de ejercer derechos, de incorporar en el currículo educativo nuestros saberes y conocimientos propios y legítimos; de ejercer nuestros derechos territoriales para aportar a la construcción de una nueva sociedad sin discriminación ni explotación, donde todos tengamos las mismas oportunidades y derechos para acceder a una educación de calidad (CEA, 2012: 56).

En la defensa de mi tesis doctoral, el profesor Ángel Díaz de Rada me instó a que comenzara a pensar en la dignidad como concepto político. En sus propias palabras y en medio de una interesante disertación me dijo: “en mi opinión no hablan de identidad, hablan de dignidad”. Quizá las demandas por la dignidad pasan por la necesidad de un reconocimiento de ciertos saberes en la institución escolar. Sin embargo, y en mi opinión, mientras no se solucionen otro tipo de discriminaciones estructurales y de desigualdades sociales y políticas, no importa cuánto intenten cuadrarse los saberes originarios en cuadrículados currículos educativos. Quizá lo mejor que se pueda hacer desde las instituciones escolares es generar herramientas para fortalecer la toma de conciencia sobre el peligro de las naturalizaciones étnicas, y agudizar el

sentido crítico hacia las estructuras que crean, recrean y legitiman la opresión y la desigualdad social.

BIBLIOGRAFÍA

- Comité Nacional de Coordinación -Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia. 2008. Educación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios. La Paz: Comité Nacional de Coordinación- Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia.
- Consejo Educativo Aymara. 2012. Sistema Educativo Plurinacional. Propuesta de currículo regionalizado Qullana Aymara. Disponible en: http://www.cepos.bo/assets/pdf/curris/CEA_curriculo_regionalizado.pdf Consultado el 15 de junio de 2014
- Díez, M.L. 2011. “Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrante en la escuela”, en Novaro, G. (ed.) La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, J. 2007. “Estereotipos y esencialización”, en Baraño, A et. al (eds.) Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización. Editorial Complutense: Madrid.
- Jiménez Sedano, L. 2007. “Cuando estudiamos pertenencias étnicas en educación ¿nos ayudan los modelos de análisis basados en categorías étnicas?” EMIGRA Working Papers, 102. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp_a2007n102/emigrarp_a2007n102p1.pdf Descarga realizada el 30-05-2014 Consultado el 30 de mayo de 2014
- Layme, F. 2004. Diccionario bilingüe. Aymara castellano. La Paz: Consejo Educativo Aymara.
- Osuna, C. 2013a. “«Intercultural Education Should Move from Discourse to Practice». New Perspectives and Old Claims in the Bolivian Process of Educational Change”, en *Tertium Comparationis*, 19:2, pp. 222-39.
- Osuna, C. 2013b “Educación Intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: un análisis de procesos de (re)esencialización cultural”, en *Revista Española de Antropología Americana*, 43:2, pp. 451-70.
- Patzi, F. 2007. Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. (Análisis de la reforma educativa en Bolivia). La Paz: Driva.

Antropología y Educación: Trayectoria de docencia, gestión e investigación en contextos interculturales

Entrevista con Gabriela Novaro

Ana Carolina Hecht*



Gabriela Novaro es investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con el proyecto “Transmisión intergeneracional, procesos de identificación y construcción de la memoria en niños y jóvenes migrantes”. También, es Profesora Adjunta de la materia Antropología Sistemática I

del Departamento de Cs. Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Gabriela Novaro es Doctora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) y su tesis trata sobre “Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares”. Entre los años 1992 y 2008 trabajó en el Ministerio de Educación de Nación en las áreas de Planeamiento, Evaluación, Educación Intercultural y Bilingüe y Desarrollo Curricular y Formación Docente. Actualmente dirige el proyecto de investigación UBACyT (2013-2016) titulado “Transmisión intergeneracional de saberes y procesos de identificación en poblaciones indígenas y migrantes de la Argentina” y radicado en el Programa

*Doctora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).

Para empezar esta entrevista sería interesante que nos relates, muy brevemente, aspectos de tu trayectoria en el campo de la antropología de la educación. ¿Cómo fue el proceso que te llevo a investigar en temas de educación e interculturalidad?

Yo hice la carrera mitad durante el proceso militar y mitad durante la democracia, y ese aspecto fue bastante marcante de mi formación. Una formación medio atravesada por el paso de una antropología bastante perimida, a una antropología que se estaba armando como otra cosa, que todavía se sigue armando, pero bueno, ese momento claramente fue un punto de quiebre. Y en ese marco una de las últimas materias que cursé, fue el seminario que dieron creo que en el año 1988, María Rosa Neufeld, Raúl Díaz y Graciela Batallan. Fue el primer año que se daba el Seminario de Antropología y Educación. Y me pareció que la temática y el campo de lo educativo permitían pensar algunas cuestiones que me interesaban. El primer trayecto de investigación que hice fue sobre participación docente, incluso hay un texto sobre esto publicado en un número de la revista *Publicar en Antropología* de hace mil años...

Ese trabajo era sobre la participación en la definición de políticas. Trabajé con los gremios docentes de Capital y con escuelas. Pero, en realidad, después para la Tesis de Doctorado, me empezaron a interesar más las cuestiones de educación, cultura e identidad. La Tesis de Doctorado aborda sobre todo la cuestión del nacionalismo y la educación. Pero ese no era un tema que me interesara de partida, sino que apareció después de reconstruir muchas políticas y discursos, y ahí me fui dando cuenta de que lo del nacionalismo en educación era un tema muy central para entender las identificaciones sostenidas y el modelo formativo de la escuela. Y junto con eso atendía espacios donde me parecía que podía haber, una reafirmación pero también una contestación a ese discurso nacionalista, y entre otros, el tema de las sociedades indígenas, las migraciones. Todas temáticas en las que suponía se podrían plantear cuestiones que pusieran en cuestión los modelos de identificación nacional. Un poco desde ahí aparece en principio la cuestión de la interculturalidad. En esos años se estaba armando el campo de la antropología y la educación. En esto estaban María Rosa Neufeld y Graciela Batallán, y yo ya formaba parte del grupo de María Rosa. Al mismo tiempo trabajaba en el Ministerio de Educación. Trabajaba en una Dirección de Evaluación, que era una dirección muy complicada, muy asociada a la política menemista, que es donde se empiezan a instaurar las pruebas de evaluación. Primero estaba en

el área de investigación y después en Ciencias Sociales de esta Dirección. Miraba los ítems que se tomaban en sociales, y me peleaba bastante por cómo se tomaban, cómo se preguntaba, qué no se preguntaba, con las didácticas tradicionales de la historia sobre todo y la geografía. Después con otra gestión de gobierno, con la Alianza se empezó a armar el grupo de Marta Tome con el programa de Educación Intercultural Bilingüe. Y para mí, eso fue como bastante marcante, la experiencia en ese proyecto fue uno de esos trabajos que te marcan, que definen algo de tu pertenencia, tu identidad profesional, donde se juegan muchas cosas. De hecho, he mantenido amigas de ese proyecto, aunque el equipo se disolvió, yo me fui, muchos se pelearon, pero hubo lazos que se siguieron manteniendo, y en parte tuvo que ver con la figura Marta, el compromiso muy fuerte con el trabajo, también con lo afectivo, con armar un equipo sobre una temática en la que no había mucho antecedente a nivel de la política nacional. En todos los años del Ministerio creo que ese fue uno de los lugares donde más sentí que podía hacer dialogar, ciertas cuestiones de lo teórico que traía de la investigación, más puntualmente del trabajo en el programa de antropología y educación, con un espacio donde se estaban delineando propuestas y políticas.

Qué interesante tu experiencia en el Ministerio. ¿Cuándo entraste a trabajar allí? ¿Mientras estabas estudiando o después como graduada?

No, estaba recién graduada. Mientras participé de investigaciones estaba inserta laboralmente dentro del Ministerio. Trabajaba en investigación, en docencia y en el Ministerio.

¿En todo tu trayecto como antropóloga no sólo te has dedicado a la investigación, sino también a la gestión y la docencia? ¿Cómo fuiste articulando esos espacios?

Creo que tuvo que ver con el hecho de que eran espacios complementarios, que me llevaban a trabajar con distintos enfoques y objetivos, pero sobre temáticas muy parecidas y a veces incluso la misma. Por ejemplo la pertenencia al Programa de Antropología y Educación, mi Tesis doctoral, el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio y poco tiempo después el equipo con ustedes, con los integrantes del UBACyT que dirijo, que para mí también fue como fuerte, fue un punto de definición de una línea, de una temática más propia. El primer proyecto UBACyT salió en el año 2004 y fue como abrir una línea de trabajo sobre interculturalidad, en el área de antropología y educación que bueno, que tuvo que instalarse, legitimarse, desarrollando cosas que venían de antes, pero profundizando también en nuevas temáticas y categorías.

**¿Y la docencia también acompañó ese proceso?
¿Cómo, desde dónde?**

Claro, por otro lado, acompañar también la cuestión con la docencia en los seminarios de antropología y educación que se dictan desde el año 1996. Yo creo que casi ininterrumpidamente desde el año 1996 se da el seminario todos los años. Mira, también en la docencia, en las materias generales que uno da como por ejemplo, en mi caso Antropología Sistemática I, allí también se da un lugar para traer reflexiones a partir de las investigaciones y las experiencias de gestión.

Me imagino que debe haber tenido un rol en este camino la formación de recursos humanos, sobre todo a partir de la conformación de tu equipo ¿no? Así como la conjunción de investigación, docencia y gestión en tu nuevo rol.

La pregunta sobre la gestión, la docencia y la investigación, la pensé mucho, cuando me fui del Ministerio y los años siguientes. Qué pasa cuando uno se pone a dialogar con las políticas, dentro del espacio donde se definen ciertas líneas. Yo recupero lo que se pudo hacer, con quien se pudo dialogar, y yo creo que a nivel de los equipos técnicos, para mí fue una experiencia muy interesante, la verdad que yo no me fui del Ministerio sintiendo que ese espacio no me había servido, o sintiendo qué desgracia haber tenido que perder el tiempo acá, que alivio. Realmente no, no sentí eso, al contrario. Creo que a nivel de los equipos técnicos, el programa de Marta Tomé, y después cuando pase a formar el equipo curricular de ciencias sociales en el 2005, donde se definían los núcleos de aprendizajes prioritarios, la verdad que recupero un montón de experiencias. Ahora otra cosa me parece que es a nivel de los responsables políticos de los programas, donde en general se espera una posición y asesoramiento que tiene que ser legitimante y eso, creo, obtura bastante las posibilidades de la reflexión y de la crítica. Esa es todo un tema, tampoco para plantear la escisión de lo técnico y lo político, pero incluso en gestiones que para mí tienen muchas cosas positivas, como las de los últimos años, bueno, no es lo más común, creo, que los que están a cargo de programas pueden mantener cierto distanciamiento, poder preguntarse por la direccionalidad, las implicancias complejas de ciertos lineamientos, la dinámica del Estado hace que eso frecuentemente no lo pueda hacer un jefe en un cargo político. No sé, me parece, por supuesto es un tema discutible.

¿Dentro del Ministerio tu función estaba más ligada a la investigación o a la producción de lineamientos, o eran las dos cuestiones en paralelo?

En el programa que hacía Evaluación, había una línea de investigación donde por ejemplo hicimos un trabajo que me puso en varios problemas y generó bastante lío porque en definitiva ponía en duda los ítems de evaluación. O sea, que realmente estuvieran evaluando lo que se decía que estaban evaluando. No me olvido nunca, había una pregunta en los ítems estos de respuestas cerradas con tres opciones de respuesta; le decían a los pibes “en un sistema democrático, el poder reside, en: a) todo el pueblo, b) en unos pocos o c) solo en algunos” y el ítem se había caído, la mayoría había contestado mal, y los tipos que hacían los ítems no entendían por qué, y en realidad era lógico porque los pibes sabían que vivían en un sistema democrático y que el poder no estaba en todos sino en algunos. Entonces lo que hicimos ahí fue ir a las escuelas y repetir las preguntas, pero agregando que justificaran las respuestas, y las razones de los chicos eran totalmente validas, pero obviamente esto no se quería escuchar en el Ministerio. Estas preguntando una verdura, el que te contesta lo que para vos está mal, tiene razón, los pibes no piensan como la Constitución dice que el país es... entonces enseñemos en sociales de otra manera porque seguir recitando la Constitución es al cohete y evaluemos también de otra manera, entonces bueno, eso genero mucho ruido ahí en el Ministerio. En ese contexto por lo menos, te hablo de mediados, fines del 90, en mi experiencia esos eran los límites de la investigación. Después en realidad, en el espacio de Educación Intercultural Bilingüe donde estuve desde principios del 2000 y contenidos curriculares que fue donde termine en el Ministerio, más bien era elaborar, hacer propuestas. En Educación Intercultural elaborar propuestas sobre cómo tratar el tema indígena en la escuela, y después el trabajo sobre sistematización de experiencias de escuelas con población indígena, ahí sí hice una práctica que se acercaba a la investigación con los relatos de experiencias de docentes en escuelas con población indígena, después salió el libro naranja del Ministerio que sistematiza ese material¹. En Desarrollo Curricular fue más propositivo digamos, el trabajo en los Cuadernos para el Aula, como dar temas de Ciencias Sociales novedosos en las escuelas, un trabajo relindo con gente muy capaz en la elaboración de secuencias didácticas.

Me intereso tratar desde la antropología de enriquecer la enseñanza de las Ciencias Sociales tradicionales, y en ese contexto había mucha escucha, tanto en los colegas como en las autoridades, esa es ya la gestión de Filmus y Alejandra Birgin, la que dirigía las áreas curriculares, el trabajo con el material era Adela Coria, de Córdoba y con mucha formación, interesada realmente en trabajar contenidos y formatos nuevos.

¹ Se refiere al libro Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de Experiencias, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004.

Es un material que debería estar on line porque es material público, pero el material tuvo esa historia de que fue elaborado durante la gestión de Filmus. Pero, cuando cambio la gestión, por lo menos el primer tiempo, y fijate que era el mismo partido, pero esos años, 2007, hubo un vacío muy grande, y los materiales que realmente eran buenos, quedaron colgados, se difundieron poco. Ahí para mí se hicieron evidentes cosas jorobadas del trabajo en la gestión. Me resultaba desesperante haber estado trabajando como dos años, elaborando un material que era interesante para que por lo menos se discutiera y se dijera si servía o no, y que ni siquiera se difundió demasiado porque habían cambiado ciertas prioridades, o simplemente porque correspondía a una gestión anterior, aunque del mismo palo político.

¡Qué pena! Pero sigamos con algo más de la gestión/investigación. ¿Qué problemas referidos a la interculturalidad y la educación te parecen actualmente importantes para ser abordados?

Me parece que se han instalado ciertas cosas en el sistema educativo, por lo menos a nivel de los especialistas y de cierto discurso público que da una vuelta sobre estas cuestiones, y que legítima de otra manera la cuestión de la diversidad. Creo que el desafío ahora es perder la ingenuidad, seguir manteniendo la idea de que la retórica no se traduce automáticamente en lo que sucede, que en esto, hay limitaciones estructurales que hacen que sea muy difícil solo desde lo educativo modificar; pero hay otros ámbitos donde ciertas cosas podrían ser distintas. No solo en la cuestión de interculturalidad. Uno diría, realmente las escuelas podrían enseñar cosas un poco distintas, con las limitaciones materiales que tienen, con los paros, con digamos, con eso y todo. Esta inercia del sistema. Hay limitaciones estructurales donde es muy difícil, realmente es muy difícil pensar bueno ¿Cómo se hace con la población que está en situación de pobreza, que no habla la lengua oficial como primera lengua, todo eso es complicado, pero igual, dentro del margen de lo posible, a mí me parece que se podría hacer más. Y después otro tema pendiente es trabajar en el nivel más sutil donde se siguen expresando las desigualdades en la cuestión del conocimiento y del saber. Seguir planeándose qué conocimiento tiene que impartir el sistema, y ahí yo creo que es más importante pensar en el sistema común, que en las modalidades, cuáles son los conocimientos que se consideran básicos, prioritarios, eso para mí tiene que seguir siendo muy discutido, quienes son los interlocutores para definir eso, de qué manera se hace.

¿Y actualmente podrías decir cuáles son las temáticas sobre las que estás investigando vos y tu equipo?

En el 2004 presentamos el primer proyecto, ahí aludíamos quizás sin terminar de darle una vuelta al tema de cultura e identidad, después fuimos centrándonos más en la cuestión de identidad y las experiencias formativas de los niños. También nos fuimos dando cuenta de que en nuestros mismos trabajos de campo no estábamos atendiendo centralmente a los niños, sino a las relaciones intergeneracionales y que el universo de la juventud y los adultos en realidad, era tan central como la niñez.

Otras investigaciones del programa avanzaban mucho en la cuestión de los vínculos, las relaciones, la escuela y los procesos sociales, pero una cuestión específica del campo escolar como los saberes no estaba siendo tan priorizada. Por eso nuestro proyecto puso foco ahí, la relación entre saberes e identificaciones en contextos formativos interculturales. También por haber trabajado en la tesis con los contenidos, y además creo que abordar este tema te pone en diálogo directo con los educadores.

Y actualmente mi investigación es en Escobar, con población inmigrante y trabajando con familias, con organizaciones y con escuelas, sobre la transmisión de los saberes y las memorias en estos tres contextos. Para mí la cuestión de la desnaturalización en la antropología sigue teniendo potencialidad para dialogar con un campo quizás más propositivo como el educativo, e instalar ciertas dudas sobre algunas certezas que están como dadas. Me parece que además, en el tema de los saberes, legitimación, transmisión de identidades y todo eso, la cuestión de poner en tensión el modelo civilizatorio, la carga valorativa que hay atrás de todo eso en la escuela. La antropología tiene mucho para decir sobre donde se sostiene eso, y sobre lo que se propone como alternativo. Si vas a poner a dialogar, los modelos de identificación de tal escuela con otros modelos sociales, que hay atrás de eso, tratar de no romantizar, pero al mismo tiempo tampoco juzgar. Ahí me parece que hay una cuestión, en estos temas que hacen a la niñez, la transmisión, la crianza, la cuestión de género, hay muchos elementos, muchas categorías de la antropología clásica, que actualizadas tienen mucho que decir sobre todos esos procesos.

El trabajo en equipo que conformamos en el 2004, el trabajo de campo con María Laura Diez, todo lo que hubo ahí dando vuelta, el trabajo con ustedes, la coordinación del trabajo de ustedes. María Laura Diez y vos [Ana Carolina Hecht] como que me iniciaron como formadora de recursos humanos, después se suman Aristóbulo Borton, Mariana García Palacios, Noelia Enriz, las chicas más jóvenes ahora. Para mí es un gusto dirigir, aunque siento que no siempre puedo hacerlo como quisiera. Y sobre todo el trabajo de equipo, los intercambios, los avances que podemos hacer con Ana Padawer también me enriquecen mucho. Además hay

cosas del Programa, es interesante dialogar con gente que por ejemplo tiene una mirada sistemática sobre lo que hace el Estado, sobre lo que hacen las políticas, sobre cómo pensar las nuevas formas de la desigualdad.

¿Y tu llegada al CONICET como investigadora cómo impactó en tu trabajo?

En realidad al CONICET ingrese durante la gestión de Alfonsín, apenas terminé de graduarme tuve una beca del CONICET, pero después, cuando vino Matera con el menemismo, un montón de gente quedó afuera. A mí me aprobaron el informe, pero no me aprobaron la promoción a no sé qué, y ahí quede afuera, por eso cuando se discute acá la cuestión de la pertenencia a CONICET o no, todo el mundo se acuerda de Matera. Después tuve la beca de UBA. Volví al Conicet en el 88.

¿Pero vos en realidad, toda tu vida, investigaste, más allá de la presencia (o no) de la pertenencia institucional?

Cuando estaba haciendo el doctorado tenía la dedicación exclusiva en la universidad, porque las becas se transformaron en un cargo de JTP con exclusiva, en ese momento, que supongo la UBA se imaginaba como instalando una carrera de investigación. La dedicación exclusiva me permitió mantener el trabajo de investigación con una continuidad. Al CONICET ingresé en 2008 como te decía, Laura Santillán y yo entramos juntas, y creo que somos las primeras que entramos a la carrera de investigación con una temática

de antropología y educación, María Rosa por ahí lo sabe mejor yo, pero creo que fuimos las primeras.

Yo pensé que iba a poder dedicarme principalmente a la investigación, y la verdad que hay periodos del año en que uno se dedica a esto, pero son acotados, y después yo la verdad que la sensación que tengo ahora es que es una lluvia de cosas, es como difícil de parar, de priorizar, hay una cuestión con las condiciones en que uno trabaja que hacen que sea difícil realmente poder sentarte y decir “bueno, esto es lo que estoy haciendo principalmente y las otras cosas giran alrededor de eso” la verdad que está complicado, y creo que se complica cada vez mas. Como que es muy loco para mí esta situación donde la gente que está muy formada, esta tan demandada por tanta variedad de cosas que no puede seguir produciendo en su especialidad, la verdad que no puede ser eso, digo como política de investigación, que se deje de producir o no se pueda producir tan bien y con continuidad, por otro tipo de demandas que tenes.

¡Muchas gracias Gaby! ¡Muchas gracias por compartir tu tiempo y tu experiencia con los/as lectores del Boletín!

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA DEL AUTOR:

- Novaro, Gabriela (coord.) La Interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011.
- Novaro, Gabriela. “Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales”, Revista de Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid, 2014.
- Novaro, Gabriela. “Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad”. En Revista Mexicana de Investigación Educativa Vol 17 - Nº 53, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, PP 459-483 México, 2012.

XXV Coloquio *Interculturalidad, pueblos indígenas y educación*

Realizada por María Laura Diez*

El pasado 24 de abril tuvo lugar en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) el XXV Coloquio *Interculturalidad, pueblos indígenas y educación*, evento organizado por el Ubacyt *Transmisión intergeneracional de saberes y procesos de identificación en poblaciones indígenas y migrantes de la Argentina*, en el marco de las actividades académicas desarrolladas por la Sección de Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas.

La actividad fue coordinada por la Dra. Gabriela Novaro, quien tuvo a su cargo la presentación de los invitados así como de las líneas principales de debate entre producciones de Brasil, México y Argentina, referidas al lugar de los pueblos indígenas y al despliegue de perspectivas interculturales en educación, tanto en esferas de definición de política educativa como en investigación. El coloquio contó con la participación de investigadores de los tres países: la Dra. María Aparecida Bergamaschi de Brasil (Facultad de Educación – UFRGS), el Dr. Antonio Carrillo Avelar y la Dra. María Elena Jimenez Zaldivar de México (Facultad de Estudios Superiores – UNAM) y, por último, la Dra. Mariana García Palacios y la Lic. María Laura Diez de Argentina (ICA, Facultad de Filosofía y Letras – UBA) fuimos las representantes del equipo de investigación que organizó el coloquio.

María Aparecida Bergamaschi introdujo información específica referida al contexto de Brasil,

* Docente e Investigadora de la Universidad de Buenos Aires, integrante del Programa de Antropología y Educación (Seanso, ICA, FFyL, UBA) e investigadora de CONICET.

en el cual la educación escolar indígena constituye una modalidad diferenciada dentro de la propuesta escolar. La investigadora acentuó el lugar destacado que la modalidad ha ido adquiriendo en los últimos años, por el aumento en la población de estudiantes indígenas en la educación superior, las políticas afirmativas desarrolladas desde el ámbito estatal, el protagonismo del movimiento indígena en distintas esferas políticas y por una legislación que junto con el activismo de las organizaciones se ha fortalecido desde fines de la década del 70. Ello sin embargo pone en evidencia, según la especialista, la falta de producción historiográfica que acompañe este crecimiento y promueva la investigación sobre la historia de los pueblos indígenas en la escuela. Con particular énfasis señaló la necesidad de avanzar en la relación entre investigación y educación escolar indígena con el fin de ampliar el campo de experiencias sociales disponibles para que las universidades revisen certezas y concepciones epistemológicas del conocimiento escolar, habilitando la reflexión sobre epistemologías indígenas.

Antonio Carrillo Avelar y María Elena Jiménez Zaldivar reflexionaron sobre dos experiencias de formación destinadas a pueblos indígenas del estado mexicano de Oaxaca. En un país en el que la población indígena supera los 10 millones de habitantes y donde las experiencias de universidades y profesorado, licenciaturas y programas de formación docente bilingüe interculturales se han multiplicado, estos investigadores advierten sobre recorridos consolidados y aspectos que aun constituyen deudas. Entre estos últimos, acuerdan con María Aparecida en que los debates epistemológicos deben colocarse en el centro de las preocupaciones, en virtud de avanzar sobre propuestas de construcción de una didáctica decolonial. Las discusiones sobre la producción de conocimiento

y definición de contenidos a enseñar en las escuelas dan cuenta de estar frente a una temática que desafía certezas, rutinas y tradiciones disciplinarias: desde los debates sobre la escritura de lenguas orales hasta la posibilidad/imposibilidad de traducción o adecuación de saberes prácticos y experiencias comunitarias al formato escolar.

Nuestra participación (Mariana García Palacios y María Laura Diez) puso énfasis en la situación normativa y programática de la educación intercultural en Argentina, junto con las principales líneas de investigación en el campo de la antropología y educación que vienen sosteniéndose a propósito de la temática del coloquio. En principio se señaló que el discurso de la interculturalidad en Argentina, se integra tardíamente al discurso de derecho y a los lineamientos de política educativa. Al mismo tiempo, se destacó cierta congruencia respecto de lo que ocurre en ámbitos académicos, en los que se advierte un proceso lento de definición del tema como tópico de investigación y reflexión teórica. Aun así, distintas investigaciones en curso dentro del equipo de Ubacyt (con dos grupos indígenas de Argentina –*qom* en Buenos Aires y *mbya* guaraní en Misiones– y con población migrante de Bolivia en el contexto de la ciudad y la provincia de Buenos Aires) permitieron poner en común reflexiones nodales dentro de un campo problemático, referidas a: procesos de identificación y experiencias formativas de niños/as y jóvenes en contextos escolares y comunitarios; procesos de transmisión intergeneracional de saberes; relación entre saberes escolares y sociocomunitarios.

El coloquio concluyó con un debate abierto entre expositores y participantes, en el que se discutió acerca de la relación entre lenguas indígenas, alfabetización y enseñanza del castellano en las escuelas; las concepciones epistemológicas de conocimiento escolar y sus diálogos con otras epistemologías; la creación de instituciones educativas de educación superior con modalidad indígena.

IX Congreso Argentino de Antropología Social “Eduardo Garbulsky”.

Por Lucía Rodríguez Bustamante*

Del 23 al 27 de Julio de 2014 se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario el XI Congreso Argentino de Antropología Social “Eduardo Garbulsky”. El mismo tuvo como comité de organización a la Escuela de Antropología, el Departamento de Antropología y el Colegio de Graduados en Antropología de la República Argentina.

En esta ocasión el evento contó con 81 Grupos de Trabajo. Se desarrollaron también mesas redondas, foros, presentaciones de libros, muestras de cine, muestras fotográficas, paneles y conferencias. Estas últimas tuvieron como invitados a diversos investigadores con una reconocida trayectoria en el ámbito de las ciencias sociales y en la antropología en particular: Esteban Krotz, Eduardo Menéndez Spina y -en relación al campo específico de la Antropología de la Educación- contó con la presencia de la reconocida historiadora y antropóloga Dra. Elsie Rockwell quien presentó con una solidez abrumadora la conferencia titulada: “*Temporalidades en la investigación etnográfica: de lo cotidiano a lo histórico*”. A partir del trabajo con fuentes documentales, fotografías y experiencias del trabajo de campo, la conferencista problematizó como aparece “lo histórico” en la investigación etnográfica centrada en la vida cotidiana.

Por otra parte, distintos miembros de la Red de Investigación de Antropología y Educación (RIAE) en

* Estudiante avanzada de la licenciatura y profesorado en Cs. Antropológica, FFyL, UBA

la que participan la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires, estuvieron presentes en diversos espacios y actividades del congreso. Al respecto, cabe señalarse el Foro *Políticas y nuevas problemáticas socioeducativas en Latinoamérica* que tuvo como panelista a: Elsie Rockwell, María Rosa, Gustavo Terés, Gustavo Bruffman y Elena Achilli, como coordinadora. Esta actividad tuvo lugar el día miércoles por la tarde y contó con la asistencia de más de 50 personas.

Asimismo, se presentó un extenso Grupo de Trabajo (GT) de Antropología y Educación que se organizó en cinco sub-ejes: 1) Políticas públicas y procesos socioeducativos: orientaciones contemporáneas y experiencias de los sujetos; 2) Políticas interculturales y distintas experiencias formativas. A 20 años de la Educación Intercultural Bilingüe: balance, conflictos y desafíos; 3) Enseñanza de la Antropología; 4) Niños y jóvenes como protagonista de procesos socioeducativos; 5) Familia, género y educación rural. El GT se destacó por el trabajo conjunto entre las distintas universidades que componen la RIAE y por recibir más de 60 trabajos de diferentes ámbitos científico-académicos del país tales como la Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Comahue, Universidad Nacional de La Plata, entre otras. La cantidad y la pluralidad de subejos que conformaron este GT demuestran el crecimiento continuo que viene teniendo este campo

específico dentro de la antropología en nuestro país y la consolidación de la RIAE dentro del mismo.

Finalmente, cabe mencionar que el encuentro concluyó con la reunión preparatoria del III Seminario de la Red de Investigación de Antropología y Educación (RIAE), el día sábado 26 de Julio. De esta reunión participaron alrededor de 50 investigadores miembros de los distintos equipos de investigación de todo el país. En esta oportunidad, los ejes centrales de discusión rondaron en torno a las políticas educativas en relación con la investigación etnográfica, los debates a propósito de los enfoques teórico-metodológicos que caracterizan los trabajos de este colectivo, así como las propuestas vinculadas con la transferencia de las investigaciones, entre otros. Esta jornada preparatoria tuvo como objetivo discutir y recuperar aquellas preocupaciones compartidas que serán abordadas en la el III Seminario de la RIAE que se llevará a cabo los días 26, 27 y 28 del Noviembre próximo en Buenos Aires.

La presencia numerosa de investigadores e investigadoras vinculados a la RIAE en todos los espacios del congreso (conferencia, foro, grupos de trabajo y reunión preparatoria) muestran el crecimiento y el fortalecimiento del campo de la Antropología de la Educación que se inició hace más de 30 años y que hoy constituye un espacio que problematiza la educación desde una perspectiva crítica que busca ser finalmente un horizonte para la transformación.

Escribir para resistir. XXII Relatos de maestras y maestros oaxaqueños. Lele Ediciones, México, 2013

Viejos y nuevos sentidos sobre el trabajo de enseñar: entre la reforma y la experiencia del “plantón”

Por *Lucía Petrelli* *

* Dra. en Antropología. Investigadora del Programa de Antropología y Educación, FFyL, UBA

recientemente en México se propone transformar el trabajo de los docentes y la vida de las escuelas en algunos aspectos claves de su funcionamiento. Esta reforma fue presentada por el actual presidente Enrique Peña Nieto en 2012 y fue aprobada en el mismo año por la Cámara de Diputados y por el Senado de la República. Uno de los puntos que ha generado rechazo en amplios sectores de docentes es la modalidad de evaluación de profesores propuesto por el Gobierno Federal. Pero más allá de ésta y otras cuestiones ampliamente resistidas, es importante señalar la celeridad con la que fue aprobada la reforma, sin previa consulta a los principales actores educativos. Fue con posterioridad, en enero de 2014, que la Secretaría de Educación Pública lanzó la “Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo”, en la que se explicitó que la reforma sería el “resultado de la expresión de todas las voces: profesores, legisladores, padres de familia, alumnos, investigadores, autoridades, organizaciones sociales y los interesados en la mejora de la educación nacional”. Esa convocatoria dispuso la realización de foros en distintos puntos del país pero, insistimos, la reforma había sido ya convertida en ley.

A esta historia le falta un capítulo central, que es el que se cuenta de modo sentido y original en *Escribir para resistir...*: la experiencia del plantón. En Agosto y Septiembre de 2013, tiempo en que se promulgaban la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley

La reforma educativa que se implementó

General del Servicio Profesional Docente, los docentes instalaron en el centro de la Ciudad de México un campamento que se extendió por más de un mes, hasta su desalojo por la Policía Federal el 13 de septiembre, días previos a la celebración de las fiestas patrias.

Escribir para resistir... compila textos escritos por docentes de Oaxaca que acamparon en la plaza de la República, después del violento desalojo del zócalo capitalino. En sus páginas, el lector se encuentra con historias y sentimientos, modos singulares de experimentar el plantón. El libro cuenta con una presentación a cargo de los profesores Rigoberto González Nicolás y Daney Salazar Rueda, dos prólogos -de Elsie Rockwell y Tere Garduño- y 22 textos producidos por maestros y maestras desde el campamento mismo.

Publicado por LELE, Círculo Literario de Maestros Oaxaqueños, el libro reúne “la experiencia literaria de vidas dignas” a través de textos que surgen entre toldos y lonas, pero que recuperan saberes forjados en las aulas y en la vida de cada uno de los que allí escriben.

En la presentación del libro se afirma que “las maestras y los maestros que aquí escriben sus relatos de lucha, cuentan en el fondo la historia de su magisterio, los nuevos sentidos del trabajo en el aula y su inminente precariedad”. Son textos que permiten al lector acceder a través de las historias y tramas desplegadas en el plantón, a sentidos sociales vinculados a la escuela pública y el trabajo de los docentes. Son relatos que atrapan, porque brindan a quien lee la posibilidad de asomarse a modos singulares en que cada uno de los docentes vive las condiciones en la que está la escuela en la que trabaja, las relaciones que trama a diario con los niños y sus familias, así como sus apreciaciones sobre lo que implica educar...

El su prólogo, Elsie Rockwell plantea que leer y escuchar a los maestros y maestras que relatan

con sus propias palabras la experiencia de la lucha puede cambiar profundamente nuestra percepción del movimiento magisterial. Este es, creo yo, uno de los aportes centrales del libro: contar este proceso en clave de experiencia de sujetos específicos, lo que invita al lector a desafiar discursos de sentido común, ampliamente extendidos, que se han centrado en remarcar que mientras los maestros estuvieron en el centro de la Ciudad de México sus aulas permanecieron cerradas, que se han atrevido a plantear que de ese modo -luchando- “no estaban enseñando”, que los docentes “no quieren ser evaluados”, entre muchas otras críticas de las que son objeto. Lo interesante es que los relatos no buscan responder vis a vis cada uno de esos puntos sino que en ellos hay lugar para elementos heterogéneos: aparecen razones que los llevaron a unirse, demandas que consideran justas, pero también recuerdos de las aulas y hasta cierto extrañamiento viéndose a sí mismos en la gran ciudad, miedos por lo que les pudiera pasar, tristeza y nostalgia por la lejanía de su tierra, sus familias, su gente. Son relatos en los que no importa medir grados de compromiso sino compartir reflexiones sobre porqué estar, y para qué. Quienes están detrás de los textos son personas que saben, que tienen largos recorridos y llevan tiempo enseñando. También son personas que se permiten mostrar ambivalencias y sentimientos encontrados al mismo tiempo que exponen en sus escritos cuestiones íntimas, referidas a sus relaciones personales y familiares y las vinculan con procesos de otro orden -como la cuestión de “la lucha”- y de la mano de la reflexión nos dejan su testimonio de cómo esa lucha incide y reconfigura las relaciones familiares, su “identidad magisterial”, entre otros aspectos.

Además, *Escribir para resistir...* incluye dibujos, fotografías del campamento y portadas de diarios que dan testimonio de las infinitas formas -y tan distintas- de presentar y representar un actor social como el magisterio mexicano.

Homenaje a la Profesora Liliana Sinisi

El 25 de setiembre pasado falleció nuestra querida colega Liliana Sinisi. Liliana integró el Programa de Antropología y Educación desde sus inicios, y se convirtió en una referente muy importante en esta área de estudios. En ese sentido, sus aportes dejaron huellas muy significativas no sólo entre sus colegas, sino también entre jóvenes investigadores, estudiantes y maestros, demostrando así su paso por ámbitos muy diversos, dentro y fuera de nuestra casa de estudios. En reconocimiento de estos aportes y trayectoria, el 19 y 26 de noviembre le realizamos dos homenajes, uno en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y otro en el 3er Seminario Taller de la RIAE. A continuación incluimos unas palabras que la propia Liliana nos dejara como parte de los preparativos del Seminario.

APORTES DE LILIANA SINISI EN LA PREPARACIÓN DEL III SEMINARIO TALLER DE LA RIAE

1. ¿Cuál considera que es la problemática en la que trabaja individualmente? ¿Cuál considera que es la problemática que aborda colectivamente en el marco del Equipo de Investigación? ¿Cómo se relacionan sus temáticas individuales y/o colectivas con las problemáticas planteadas desde el Equipo?

La problemática que abordo desde hace 20 años tiene como tema central de investigación los procesos de diversidad y desigualdad, fundamentalmente en contextos escolares. A partir de este tema con el que iniciamos el UBACYT en el año 93 fui construyendo, siempre de manera colectiva y centralmente con María Rosa Neufeld, Paula Montesinos y Sara Pallma, el que se fue constituyendo en mi problema de investigación. En este sentido la relación con las problemáticas del equipo es total.

Suelo decir que mi propia investigación ya es en sí una investigación histórica por los años que vengo trabajando y produciendo. El problema de investigación se inició analizando y problematizando procesos de discriminación, exclusión y tipificación de niños considerados “diferentes” y realizados sobre todo por los agentes escolares (docentes, directivos, equipo de orientación etc.) y por la forma de implementarse políticas educativas en sus diferentes formas (locales, distritales, nacionales).

A fines de los 90, introduje a este problema aspectos que tenían que ver con las formas por las cuales son tipificados los niños/as según sus aprendizajes escolares. Este aspecto de la investigación me llevo a conocer las formas por las que son derivados los niños/as a circuitos escolares que los sacan de la escuela común para insertarlos en espacios ligados a la educación especial. Comencé a analizar los procesos de patologización de la infancia pobre y diversa (muchos de estos niños derivados, son de origen o hijos de bolivianos) siempre ligada al llamado “fracaso escolar”.

También me detuve a analizar el papel de las políticas llamadas de “atención a la diversidad” y las políticas de integración. Incorporando el papel histórico de ciertas disciplinas (Pedagogía, Psicopedagogía, Psicología) desde su constitución en la década del 60 a la actualidad, en tanto aportes y controversias sobre el niño y sus dificultades sobre los aprendizajes escolares. En términos generales, el problema de investigación -y sobre el cual me encuentro escribiendo mi tesis- es un estudio histórico etnográfico en torno a la relación entre las escuelas de recuperación/ educación especial y la educación común en la producción de circuitos escolares diferenciados.

La problemática que abordo colectivamente es muy amplia, no sólo por el tema central de nuestra investigación “usos de la diversidad en contextos de desigualdad”, sino por varios de los nuevos temas/problemas que se fueron incorporando: educación secundaria, jóvenes, políticas educativas, procesos de exclusión – inclusión, etc.

Específicamente trabajo con María Rosa Neufeld sobre todo por ser la codirectora del proyecto. En aspectos relacionados a la patologización de la infancia, tengo charlas con Ariel Tisthed. Con Paula Montesinos y Sara Pallma por una cuestión de edad (risas) porque venimos sosteniendo las mismas preocupaciones en relación a la escuela pública, las políticas y los sujetos. Actualmente con Lucía Petrelli, María Rosa Neufeld y Eugenia Gomez porque trabajamos en los jardines de infantes, tratando de vincular aspectos que ligan nuestros problemas de investigación.

2. ¿Qué planteos o re-planteos teórico-metodológicos considera que está introduciendo, individual o colectivamente a partir de su trabajo, al enfoque histórico-etnográfico?

Como aporte al enfoque histórico – etnográfico, considero que algo interesante que surgió durante la investigación fue profundizar sobre una de mis preguntas de investigación ligadas al lugar de las “escuelas de recuperación” en la conformación de los circuitos mencionados. A partir de ahí se produjo un giro. Primero con mirada prejuiciosa sobre las escuelas de recuperación, luego conociendo algunas en profundidad, comencé lo que considero más valioso e interesante de la investigación. En el año 2007, trabajando en una de ellas pude acceder a los libros de actas históricos de la escuela de recuperación, el Libro de Oro, los Cuadernos de Actuación de los/as docentes que habían trabajado en las primeras escuelas de fines de la década del 60. Así incorporé la entrevista de corte biográfico, a la creadora de las escuelas de recuperación, a sus primeras directoras.

Me sumergí en análisis histórico de la época, me pregunté qué pasaba en la década del 60 tanto a nivel político, social como académico para entender lo que mis entrevistados afirmaban. Lo comparé con mis propias experiencias como militante social en la década del 70. Para poder entender los cambios en las políticas en educación especial entrevisté a la gran mayoría de los directores nacionales y municipales del área que ocupan cargos a partir del año 83/84. Esto me permitió conocer como la política no es sólo una cuestión de Estado, como juegan los intereses partidarios de los distintos administradores, sobre todo cuando estos habían tenido algún vínculo afectivo por haber sido compañeros de facultad aunque de diferentes partidos.

Fueron dos o tres años de una avidez enorme por la reconstrucción histórica de mi problema situado en el presente. Pude compartir con distintos actores la conformación del sistema educativo nacional y de la ciudad, sus contradicciones. La creación de espacios educativos que fueron antesala de muchos otros que conocemos hoy. Pude acceder a los libros de actas de la primera escuela de recuperación! A los legajos escolares de la década del 60. Fotografí documentos, me grababa cuando los leía. Me interné en el Centro de Documentación del Ministerio de Educación Nacional, fue una experiencia única encontrar los escritos de puño y letra de Ramos Mejía, Director del Consejo Escolar a principios de siglo, que además me los prestaban porque era empleada del Ministerio en ese momento.

En síntesis, la reconstrucción de todos estos datos me permitió realmente entender por qué hablamos de presente historizado, de huellas del pasado en el presente, siguiendo a Elsie Rockwell. Pude comparar registros, formas de escritura, percepción de los problemas escolares según los diferentes momentos. Pude percibir el impacto de la dictadura en la vida de los sujetos y de los niños tipificados/etiquetados. Pero centralmente, el trabajo histórico etnográfico, tanto con fuentes documentales como con sujetos que fueron actores centrales hace medio siglo atrás, me permitió romper con mis prejuicios (como dice Rockwell, si algo modifica la etnografía, debe ser en primer lugar al investigador) acerca de por qué se habían creado estas escuelas de recuperación. Comprendí que, como investigadores, a veces sólo buscamos confirmar nuestras hipótesis duras sobre los sujetos y sus prácticas, las escuelas y las políticas, siempre necesitando ver sus aspectos negativos. Comprender la historia de un problema permite entender, entonces, a qué le llamamos contextualización y como esos contextos que en su momento fueron transformadores pueden dejar huellas aunque nos encontremos con las mismas contradicciones del pasado y del presente.

3. ¿Cuáles considera que deberían ser las problemáticas sociales presentes en la actualidad, en los diversos contextos socioeducativos, que deberíamos abordar como Equipo? ¿Cuáles considera que son las interpelaciones actuales que desde las políticas y los diversos contextos escolares consideran deberíamos afrontar?

Considero que más que abordar problemas no abordados (ya que creo que abordamos lo cuasi central de los problemas socioeducativos), tenemos que profundizar más en la producción colectiva, en aprender entre nosotros en las reuniones de equipo, eso seguramente nos llevaría a ver si hay áreas de vacancia o saturación de información.

