

Educación intercultural como política pública: el análisis de la experiencia de la provincia de Buenos Aires

 María Laura Diez, Sofía Thisted, María Elena Martínez *

Este trabajo se propone reflexionar sobre las experiencias de trabajo en la Dirección de Educación Intercultural dependiente de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires durante el año 2007, durante el tiempo que duró esta dependencia. En aquel momento un pequeño grupo de docentes e investigadoras de distintas universidades públicas¹ fuimos convidadas a participar de una experiencia desarrollada durante la gestión de Adriana Puiggrós. La convocatoria fue para integrar la recientemente creada Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, que tenía como objetivo principal desarrollar lineamientos y orientaciones que impulsaran una educación intercultural en las escuelas provinciales en sintonía con lo propuesto por la Ley de Educación que se sancionara el año anterior y que creaba la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.

Las líneas de trabajo fueron a) Normativa: la elaboración de aportes para la Ley de Educación Provincial, la escritura y revisión de diseños curriculares para todos los niveles educativos; b) construcción de aportes y espacios de trabajo en la formación inicial y continua de docentes; c) acompañamiento de iniciativas de investigación de los ISFD y de experiencias que tuvieron lugar en el cotidiano escolar, entre otras.

Estas líneas de acción se sustentaron en una perspectiva de la interculturalidad en los procesos educativos, donde distintos repertorios culturales interactúan confrontándose, poniendo en cuestión principios y contenidos de saber y de identidad en sentido amplio. El abordaje intercultural propuesto pretendía impulsar el debate en los espacios educativos acerca de los modos en que se hacen visibles algunas identidades y se niegan o limitan otras, a veces en forma explícita y otras encubiertas.

Educación intercultural, Educación Intercultural bilingüe: debates y experiencias en América Latina

A través de distintos procesos en los que se tensionan demandas de los pueblos originarios y definiciones de los estados se han desarrollado propuestas educativas que

1. Integrado por Alicia Villa y María Elena Martínez de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y María Laura Diez y Sofía Thisted de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, con quienes compartimos muchas de estas reflexiones.

* Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata.

parten de reconocer la existencia de “otros” culturales, siendo estos por excelencia los indígenas. Estas iniciativas proponen como eje estructurador la enseñanza de sus lenguas, lo que por otra parte ha sido y constituye un reclamo histórico de las diversas comunidades y organizaciones de estos pueblos. En ese sentido, la política educativa de los estados más difundida en casi todos los países de América Latina ha sido la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En muchos casos la EIB se ha convertido en una estrategia significativa de quienes pugnan por una educación indígena autónoma. Sin embargo, este modelo, que habilita la enseñanza de la lengua indígena en la escuela pública (en algunos recorridos o circuitos escolares) deja, con frecuencia, inalterados los modos de organización de tiempos, espacios, relaciones de poder, contenidos y prácticas de la escuela moderna, subordinando la permanencia e integración escolar de niños y niñas indígenas a los parámetros hegemónicos. Esta modalidad de EIB suele sustentarse en una concepción “descriptivista” de la cultura, lo cual en sus versiones más restringidas reduce los procesos de producción cultural a piezas de museo.

A partir de estos cuestionamientos, entre otros, distintas experiencias de EIB, han sido cuestionadas por agrupaciones y movimientos indígenas, académicos e investigadores, sindicatos y gremios de profesionales y trabajadores de la educación. Se observa también que esas iniciativas suelen constituir acciones fragmentadas en la estructura de los sistemas educativos, ya que conforman proyectos y programas de carácter focalizado y compensatorio tendientes a “atender” a poblaciones indígenas definidas como en situación de “riesgo o desventaja socioeducativa” (Bordegaray y Novaro, 2004). Así, “riesgo”, “minorías” o “sectores vulnerables”, tienden a ser términos y categorías con los que se definen a los *destinatarios* únicos de estos programas, ubicándolos en una posición pasiva, restándoles capacidad de acción y transformación como sujetos políticos (Díaz, 2001). Además, pueden llevar prefigurados los “problemas” y sus “soluciones”. El impulso que el discurso del “respeto a la diversidad” ha desplegado en el marco de programas de acción afirmativa, ha constituido inicialmente un aparente cambio de paradigma, aunque con resultados limitados, reducidos a un énfasis discursivo y un efecto esencializador.

La negación de la condición pluricultural predominante en las sociedades latinoamericanas, constituye un legado colonial activo que estructura las relaciones sociales entre unos y otros y niega la existencia del *sujeto actor de la historia local*. Ello ha implicado la subalternización de modos de producción y cognición. (Mato, 2003) Esta historia, enraizada en los procesos normativos e institucionales de los estados, constituye la arena en la que se ha desplegado el debate en torno a las políticas culturales y educativas en la región. Un terreno, no obstante, en el que, al mismo tiempo en que se reproducen desigualdades, también se crean nuevas oportunidades para la transformación social.

En Latinoamérica, más de tres décadas de EIB, han influenciado las reformas educativas en curso y el sistema de legislación. Sin embargo, estas políticas no han alcanzado a resolver las disputas entre las políticas educativas de los estados nacionales y las políticas culturales de los grupos étnicos, las que a su vez se ven traccionadas por las definiciones que sobre éstas realizan organismos supranacionales. La incidencia de estos últimos en el diseño, financiamiento y puesta en acción de las políticas educativas han sumado complejidad a estas discusiones, ya que son estos organismos los que promueven nuevas fragmentaciones y segmentaciones culturales, sustentadas en diversas concepciones del multiculturalismo que resultan funcionales al mantenimiento de las estructuras socioeconómicas². Las políticas de EIB tampoco han alcanzado a articular demandas estratégicas tales como los derechos de los pueblos indígenas/originarios a la tierra, al reconocimiento de sus repertorios culturales y a una educación que los reconozca en igualdad de derecho.

2. Informe FLAPE Colombia, Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz, 2007, citado en Díaz, Díez y Thisted, 2009.

Pese a ello, se observa que las redefiniciones en materia de educación intercultural constituyen parte de procesos de lucha política y pedagógica de mediana y larga duración a lo largo del siglo XX y que se ha intensificado en las últimas décadas. La normativa con respecto a la cuestión de la educación intercultural en América Latina ha experimentado un avance significativo en las últimas décadas. Tanto en los pronunciamientos de Durban, Unesco, OIT, Naciones Unidas, OEA como en los textos constitucionales de muchos países de la región se expresa el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural como principio organizador. Esto ha dado lugar a marcos normativos en educación –leyes nacionales, jurisdiccionales, decretos, etc.- que progresivamente instalan, con diferentes denominaciones y concepciones, la cuestión de la educación intercultural.

Entre 1985 y 2005 la legislación argentina, en el orden nacional y provincial, incluyó dimensiones de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, en el marco de la vigencia de los Derechos Humanos. Un momento socio-histórico signado por un conjunto de políticas públicas de reconocimiento de derechos sociales, culturales y políticos de distintos sujetos sociales que, hasta no hace más de dos décadas, habían sido negados y/o silenciados. Las reformas de la Constitución Nacional y Provincial en 1994, incluyendo derechos de las minorías étnicas y, más tarde, la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2007, que promovió la inclusión de la educación intercultural bilingüe constituyeron antecedentes significativos que favorecieron el desarrollo de otras propuestas educativas³.

Estos cambios en materia normativa no han tenido como correlato necesario mejoras sustantivas en las situaciones de vida, en el reconocimiento efectivo de los derechos y en la educación de los grupos subalternizados en América Latina. Un aspecto central que aun continúa pendiente es una educación intercultural que procure al mismo tiempo la circulación y el reconocimiento de saberes propios junto a otros que son considerados socialmente como legítimos y comunes.

En este sentido, es preciso resaltar que un proyecto político-social con perspectiva intercultural, debe estar atravesado por iniciativas construidas entre el campo político y la arena pública, la educación escolar no puede asumir sola los retos de la interculturalidad. Es importante destacar que las redefiniciones en materia de educación intercultural e intercultural bilingüe y el proceso de visibilización e inclusión en las normativas nacionales y educativas, están signadas por el protagonismo de las demandas y luchas de distintos movimientos y organizaciones como los sindicatos docentes como centros de estudios e investigación, en la construcción de iniciativas estatales.

La referencia a la breve experiencia de provincia de Buenos Aires así como la revisión de la escena latinoamericana sirven de sustento para exponer el carácter complejo y problemático de la tarea que nos involucró, en un momento y espacio específicos, en la construcción de una política pública de educación intercultural. El reducido grupo que participamos estaba integrado por docentes e investigadoras con distintos recorridos pero que habían problematizado la construcción de las identidades y diferencias (de género, étnico-nacional, generacional y de clase) tanto en el campo escolar como en el de las políticas educativas. Discutir acerca de las diferencias socioculturales en el ámbito educativo implica reconocer que siempre se parte de ciertos supuestos acerca de la identidad y la cultura desde los que se formulan las ideas. Ello ha implicado que muchos colegas antropólogos y otros investigadores que trabajan desde perspectivas antropológicas, nos sintamos con voces más o menos autorizadas para señalar posiciones que se acercan o se distancian de las nuestras, priorizando un discurso con fuerte sustento teórico, pero no siempre pertinente y legitimado en términos políticos.

3. Puiggrós, Adriana y colab. Cartas a los educadores del siglo XXI. Buenos Aires: Editorial Galerna, 2007.

Entre lo político y lo académico: reflexiones en torno a las políticas de educación intercultural

En este punto desearíamos dejar planteados algunos interrogantes y reflexiones alrededor de la producción e implementación de políticas desde los estados, particularmente a la relación entre la educación intercultural, los intelectuales, las universidades y las organizaciones y movimientos sociales en ese proceso.

El Estado argentino, continúa manteniendo políticas de unificación cultural y lingüística, privilegiando, a través de distintas estrategias, la legitimidad de una lengua particular por sobre otras que puedan circular por el territorio. Así, como destaca Bourdieu (1997) “el acceso de una lengua o de una cultura particular a la universalidad tiene por efecto la remisión de todas las otras a la particularidad; dicho de otro modo: el hecho de que la universalización de las exigencias así instituidas no se acompañe por la universalización del acceso a los medios de satisfacerla favorece, a la vez, la monopolización de lo universal por algunos y la desposesión de todos los demás, así mutilados, en cierto modo, en su humanidad” (p. 107). Por lo tanto, las propuestas de educación intercultural se desenvuelven en los límites que esta demarcación produce e inscribe.

En primer término, las luchas de poder dentro de campo estatal no ponen en cuestión este elemento central de la matriz del Estado nacional. Esas luchas se despliegan entre los diferentes grupos que dominan los espacios en donde se generan las políticas a fin de alcanzar condiciones para mejorar sus posiciones y continuar en el campo. Sin embargo, usualmente son vistas e interpretadas en términos de “desarticulación de políticas”, involucrando al conjunto de agentes que están vinculados a la producción de políticas, por ejemplo entre los equipos técnicos. También se suceden entre éstos y las instancias institucionalizadas en el Estado en las cuales se encuentran los representantes de movimientos y organizaciones sociales. El reconocimiento de este proceso permite entender las lógicas que interrumpen la posibilidad ya no solo de apertura sino también de la posibilidad misma de que pueda ocurrir el debate de políticas con participación de todos los actores involucrados en la escena estatal.

En segundo término, vinculada a la anterior, es respecto de las condiciones y alcances del papel de los intelectuales en la generación y definición de políticas públicas. En este sentido, Bourdieu (1999) propone una serie de interrogantes tales como: ¿pueden los intelectuales, especialmente aquellos que pertenecen a instituciones académicas intervenir en la esfera política? ¿Deben intervenir en debates políticos? Si respondemos que sí, ¿en qué condiciones pueden insertarse eficazmente? ¿Pueden contribuir los intelectuales a inventar nuevos mapas que hagan que la política se ajuste a los problemas de nuestra época? Siguiendo a Baumann (2001), entendemos que los intelectuales (investigadores, líderes o representantes de organizaciones sociales, etc.) que intervienen en el mundo político no se convierten inmediatamente en políticos, se vuelven intelectuales o intelectuales públicos cuando invierten su autoridad específica y los valores asociados al ejercicio de su [arte](#) en una lucha política. Sin embargo, con frecuencia, esta inscripción afecta la valoración que el campo académico hace sobre su condición de intelectuales académicos, ya que un cierto distanciamiento de ese campo significa un acercamiento relativo al campo político, lo que es evaluado como comprometiendo su necesario distanciamiento (o, para otras posiciones, su “objetividad científica”) con lo que constituye de una manera u otra su objeto de investigación. Aún en el caso de los referentes de movimientos sociales, las políticas de cooptación también inciden en las relaciones de éstos con los grupos a los cuales están vinculados.

Por otra parte, se destaca la exigencia de reflexividad crítica como una condición necesaria de toda acción política de los intelectuales. El reclutamiento de intelectuales (científicos, escritores, referentes de movimientos y organizaciones sociales) que ingresan a

la acción política, si bien, en principio se debe a su competencia en una especialidad o temática, se produce de forma aleatoria y la convocatoria es de carácter individual. En la mayor parte de los casos, su ingreso no está sustentado en los colectivos sociales de los cuales forma parte: grupo de científicos, centro de estudios o institutos de investigación universitarios, por mencionar algunos posibles. De tal modo, su inserción en el estado queda desarticulada y separada de las redes en las cuales se han puesto en juego los procesos que lo han conformado como intelectual específico, debilitándose las posibilidades que un colectivo intelectual puede ofrecer para la identificación de temas y el desarrollo de reflexiones y acciones así como condiciones intelectuales y políticas para establecer luchas discursivas efectivas que no pueden ser realizadas por un solo intelectual aislado.

De forma permanente los intelectuales han participado en la definición de ciertas líneas de política aunque ese rol ha sido jugado en sentidos distintos y muchas veces contrapuestos y a espaldas de otras luchas. Es inevitable hacer referencia a los riesgos de la cooptación de la lucha y del discurso en el marco de proyectos conservadores asentados en relaciones de poder que hacen posible, además, abultados financiamientos. La posibilidad de desplegar la crítica a las nuevas avanzadas de la política neoliberal en torno a las políticas culturales, lingüísticas y educativas exige que, como destaca Bourdieu (1999) los intelectuales puedan contribuir a inventar nuevos mapas que hagan que la política se ajuste a los problemas de nuestra época.

Notas de cierre

Los vínculos entre el campo académico y el campo político-estatal constituyen un desafío complejo de afrontar, en donde es necesario vencer los prejuicios sobre los que se ha cimentado gran parte del academicismo y crear instancias de trabajo sostenido, colectivo y colaborativo. Construir proyectos en los que los aportes de la investigación se transformen en un insumo importante para pensar la realidad y su transformación, pero también hagan posible la confrontación entre distintas perspectivas y formas de construir saberes y demandas de transformación política de distintos conjuntos sociales que interpelan la realidad desde posiciones y recorridos heterogéneos.

El trabajo sostenido en la Dirección de Educación intercultural/DGCyE de la pcia. de Buenos Aires, deja en clave de experiencia un conjunto de discursos y prácticas con anclajes territoriales para pensar los procesos de Estado en el campo educativo. Es indudable que el equipo que conformamos, nos devuelve como investigadoras con nuevas preguntas y rumbos para abordar las políticas públicas.

Bibliografía

- » Bauman, Zygmunt (2001) *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Bordegaray, Dora y Novaro, Gabriela (2004). "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación". En: *Cuadernos de Antropología Social* N° 19. Instituto de Antropología. FFyL. UBA. Buenos Aires. pp. 101-119.

- » Bourdieu, Pierre (1997) *Espíritus de estado: génesis y estructura del campo burocrático*. En: Bourdieu, P. *Razones Prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- » _____(1999) *Sobre intelectuales y política*. Conferencia dictada en la Convención de la Asociación de Lenguas Modernas, Chicago. Traducción parcial a cargo de Susana Draper. Disponible: www.henciclopedia.org.uy/autores/PBourdieu/IntelectualesPolitica.htm.
- » Candau, V. M. (1998) *Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas. Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação*. Instituto de estudos da cultura e educação continuada (IEC). A realidade das escolas nas grandes metrópoles. Jucirema Quintero (org.). Ano III nº03, Rio de Janeiro.
- » Diaz, Raúl (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Diaz, Raúl, Diez, María Laura y Thisted, Sofía (2009). *Educación e Igualdad: la cuestión de la Educación Intercultural y los pueblos indígenas en Latinoamérica. Una contribución para el proceso de revisión de Durban. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), Brasil*.
- » Martínez, M. Elena; Diez, M. Laura; Thisted, Sofía; Villa, Alicia (2009) *Políticas e Prácticas de Educação Intercultural* En: Candau, Vera Maria (org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Editora 7 letras.
- » Mato, Daniel (2003). "Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder: crítica de la idea de 'estudios culturales latinoamericanos' y propuestas para la visibilización de un campo más amplio, transdisciplinario, crítico y contextualmente referido". En: Walsh, C. (Edit.). *Estudios Culturales Latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, Quito.
- » Puiggrós, Adriana y colab. *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 2007.
- » Rockwell, Elsie (1991). "La dinámica cultural en la escuela". En: GIGANTE, Elba (coord.) *Cultura y escuela: la reflexión actual en México*. Serie Pensar la Cultura. México: Conacult.