

VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2013.

Pu Anay: avances en la documentación de prácticas de educación intercultural y pluricultural en escuelas y comunidades.

MILTON Noemi.

Cita:

MILTON Noemi (2013). *Pu Anay: avances en la documentación de prácticas de educación intercultural y pluricultural en escuelas y comunidades. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-063/396>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evkA/0w3>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



VII Jornadas de Investigación en Antropología Social

Buenos Aires, 27, 28 y 29 de noviembre de 2013

Sección de Antropología Social
Instituto de Ciencias Antropológicas
Facultad de Filosofía y Letras. UBA

Pu Anay (Muchos amigos)

Avances en la documentación de prácticas interculturales y pluriculturales en escuelas y comunidades en Provincia de Buenos Aires

Equipo Pu Anay (Muchos Amigos)- Olavarría

ISFD N° 22 – ISFD N° 47 – Escuela de Artes Visuales “Miguel Galgano” - Escuela de Educación Estética N° 3, Escuelas Primarias N° 58, 65 y 448, Escuelas Secundarias N° 13, 8103 y Secundario Universitario ‘A Pérez Esquivel’ UNCPBA - Observatorio de los Derechos Indígenas y Campesinos FACSO-UNCPBA - BioParque Educativo Municipal “La Máxima” - Comunidad Mapuche Urbana Pillán Manke.

Expositores: Noemí Milton, ISFD N° 22 (noemimilton@gmail.com), Mirta Millán, Comunidad Mapuche Urbana Pillán Manke (mirtafmillan@yahoo.com.ar), Patricia Bavio, Escuela de Artes Visuales “M. Galgano” (patriciabavio@yahoo.com.ar), Carlos Avalo, ISFD N° 47, (avalocarlosr@gmail.com)

Eje temático: 15 Interculturalidad y Educación

Coordinadoras: María Laura Diez, Noelia Enriz, Mariana García Palacios

Palabras claves: interculturalidad, pluriculturalidad, educación ampliada, proyectos educativos interculturales y pluriculturales

1. Presentación

La ponencia es un informe de avance del Proyecto de Investigación Pu Anay –Muchos Amigos, centrado en el estudio de prácticas educativas interculturales y pluriculturales, escolares y de educación ampliada, documentadas en escuelas de educación primaria, secundaria y de educación estética. El Equipo de Investigación está integrado por profesores y estudiantes de formación docente de los Institutos N° 22 y N° 47 y de la Escuela de Artes Visuales ‘Miguel Galgano’; por directivos, miembros de los Equipos de Orientación Escolar, maestros y profesores de las escuelas asociadas al proyecto -la Escuela de Educación Estética N° 3, las Escuelas Primarias N° 58, 65 y 448, las Escuelas Secundarias N° 13, 8103 y el Secundario Universitario ‘Adolfo Pérez Esquivel’ de Olavarría-; y por miembros de centros académicos asociados – el *Observatorio de los Derechos Indígenas y Campesinos* de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, el *BioParque Educativo Municipal “La Máxima”* y el *Lugar Olavarricense de la Memoria Pedagógica y Escolar “María Inés Píriz”* (LOMPE) del ISFD N° 22-. Es referencista del proyecto la Prof. Mirta Millán, miembro de la Comunidad Mapuche Urbana Pillán Manke, investigadora de dilatada experiencia en el abordaje de la interculturalidad.

1.1. Síntesis de la investigación

En la Provincia de Buenos Aires, los Diseños Curriculares señalan que las condiciones contextuales generales, dadas por la historia colectiva reciente, más la consecuente necesidad de profundizar los procesos de democratización de sujetos e instituciones, obligan a pensar un reposicionamiento de la escuela y de los/as docentes respecto de aquella tensión entre lo uno y lo diverso, tensión sintetizada en dos cuestiones que tienen relevancia central en las culturas escolares actuales: la convivencia y la alteridad. La investigación en el Proyecto Pu Anay centra en el análisis de las prácticas de socialización en contextos de educación intercultural y pluricultural que llevan adelante las escuelas asociadas al proyecto de investigación. El equipo busca identificar las concepciones de interculturalidad que circulan al interior de cada proyecto áulico, institucional o comunitario.

A través de observación participante, se documentan propuestas desarrolladas con posterioridad a la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), de la Ley de Educación Provincial 13.688 (2007) y de la firma de la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). Los materiales producidos son la base para el desarrollo de ateneos y talleres en el equipo central y en el equipo ampliado.

Se busca precisar cuáles son los nudos del debate institucional e interinstitucional, y reconstruir el entramado curricular desde los marcos legales, las prescripciones curriculares, las circulares técnicas -especialmente las emanadas de las áreas de educación intercultural a nivel nacional y provincial-, los discursos académicos y de las comunidades participantes. Las categorías empíricas son releídas desde los marcos de las teorías socio-antropológicas en el contexto de la legislación nacional e internacional (Convenio 169/07 de la OIT, Declaración Universal de los derechos de los Pueblos Indígenas - ONU 2007, Art. 44 de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688/07) y de los documentos producidos por la DiNIECE (Díaz y Goycoichea, 2007) y por la Dirección de Interculturalidad de la Pcia de Buenos Aires 2007 (Thisted et al., 2007), así como por la Dirección de EIB (Lucas, 2008)

Nos preocupa documentar, en este marco, cómo se resuelven en las escuelas las tensiones entre los discursos liberales -donde se considera la educación como práctica de aculturación, y se niega la diversidad cultural-, los discursos morales desde la perspectiva religiosa de la caridad y la atención a los más necesitados, y los discursos pos-liberales que intentan instalar políticas socioeducativas desde una perspectiva intercultural /pluricultural.

1.2. Breve reseña del estado del arte

El relevamiento bibliográfico realizado por el equipo de investigación permite dar cuenta de variados posicionamientos teóricos en el abordaje de la interculturalidad (Walsh, 2001; Zapata, 2007) desde las diversas miradas de la violencia cultural encubierta (Rivera Cusicanqui, 1993), las diferencias culturales (Zapata, 2007), los préstamos culturales (Said, 1996), las prácticas de mestizaje (Esteva Fábregat, 1988), de hibridación cultural (García Canclini, 1990; 2012), de la integración cultural (Vilches Vivanco, 2011), los dilemas de la cultura (Clifford, 1995), el pluralismo cultural (Malgesini et al., 2000), el otro cultural (Foley et. Al, 2004), las cuestiones de género e interculturalidad (Femenías, 2012).

El concepto de interculturalidad interpela a los actores escolares en el contexto de las transformaciones acontecidas en nuestra sociedad en las últimas décadas. Frente a formas de concentración de capitales y modos de producción poscapitalista que profundizaron las fracturas sociales y generaron prácticas de exclusión, las políticas distributivistas proponen un cambio en los ejes en torno a los cuales se articula la participación y se construyen modos de subjetivación respecto a los modos de abordar la diversidad cultural.

Puede ser concebido como utopía o como estado de cosas. En tanto utopía, la interculturalidad significa un proceso dinámico que apunta a la instauración de relaciones democráticas, a la apertura total y a la igualdad de condiciones entre los actores de una sociedad. En tanto estado de cosas, corresponde a una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder entre los diversos grupos u o poblaciones, en todos los dominios: económico, social, político, lingüístico y cultural. (Diez Hurtado, 2009:28)

1.3. Planteamiento del problema y focalización del objeto

¿Cuál es el nivel de avance en el trabajo de la educación intercultural en las escuelas? ¿Cuáles son los presupuestos desde donde estas instituciones arman proyectos orientados al respeto a la diversidad cultural, la construcción de sujetos de derecho y el trabajo intercultural y pluricultural? Si bien hay proyectos educativos interculturales documentados a nivel local, provincial y nacional, los registros son en su mayoría descriptivos de las acciones llevadas a cabo por los colectivos escolares como procesos acabados y no relevan el entramado de discursos tomados, desechados y/o recuperados en los informes de los proyectos.

El supuesto del cual partimos es que, en el proceso de abordaje de la educación intercultural, se está en la etapa de discusión y visibilización del problema, con algunos logros en el desarrollo de acciones de educación ampliada en trabajo cooperativo con instituciones de las comunidades comprometidas con la temática. Pero que los equipos escolares no tienen realizado un mapeo de todas las acciones que están implementando, ni han construido discurso teórico al respecto, pues en el proceso dialéctico se encuentran en el momento de la acción previa a las instancias de reflexión práxica.

2. Unidades de análisis. Las experiencias escolares y comunitarias en proceso de documentación

En el desarrollo de la investigación hemos documentado hasta el momento prácticas de educación intercultural y pluricultural en las Escuelas Primarias N° 65 y N° 58, en el Colegio “Fray Mamerto Esquiú” (Primaria N° 448 y Secundaria N°8103), en el Colegio Secundario “Adolfo Pérez Esquivel” de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y en la Escuela de Educación Estética N° 3.

En la Escuela Primaria N° 65 el Proyecto de Educación Intercultural abre en tres grandes líneas: **Pueblos Originarios**, articulado con la Escuela de Educación Estética; **Inmigrantes de Europa**, trabajo de documentación de las prácticas culturales de grupos migrantes en la Argentina aluvional, con visitas a una colonia de alemanes del Volga y a un pueblo fundado por migrantes italianos; e **Inmigrantes de Latinoamérica**, trabajo de documentación de las prácticas tradicionales en cada uno de los países de origen de los migrantes. Este último proyecto articula con el Programa de Radio de la Escuela Secundaria N° 13, centrado en **Cultura Latinoamericana**.

En la escuela Primaria N° 58 se están documentando un proyecto en 1er. Ciclo, sobre **Cuentos y leyendas de pueblos originarios** y un proyecto en 2° Ciclo: **Trabajo articulado con el Bioparque Educativo La Máxima**.

En el Colegio Fray Mamerto Esquiú (nivel Primario y Secundario), están en curso dos proyectos. El primero, *La radio en la escuela: “Sin vos no hay voz: la radio como espacio de expresión y enseñanza – aprendizaje”*, rescata el valor pedagógico de los saberes culturales de la comunidad donde están insertos los alumnos (asisten al colegio alumnos de nacionalidad argentina, paraguaya, chilena y colombiana). Los micros posibilitan prácticas de escritura, oralidad y lectura desde perspectivas de género, de generación, de grupo cultural, con la finalidad de que ello aporte a la convivencia cotidiana. El segundo es una propuesta de educación ampliada, *Fogata de San Pedro y San Pablo “Por amor a la vida”*, la cual tiene un sentido religioso. A través de una tradición popular, mezcla de ritual y fiestas religiosas, desde esta escuela confesional se genera un espacio de encuentro entre familias, para construir nuevos lazos de participación entre barrios. La Escuela realiza una apertura a otras instituciones para enriquecer las propuestas desde las diversas culturas y contextos.

En la Escuela de Educación Estética N° 3, el eje transversal del Proyecto Institucional es ‘Arte Latinoamericano’. Desde allí se trabaja la interculturalidad en diversos Proyectos. En 2013 los proyectos que se están trabajando en la EEE N° 3 son: **“FesteJarte”**, con motivo del 3er. Aniversario de la creación de la escuela; y **Metáforas de la interculturalidad en espacios sociales diversos**, proyecto que implica varias acciones: 1) poesía y cine de autores pertenecientes a pueblos originarios (actividad conjunta con el ISFD N°22 y la comunidad Mapuche Urbana Pillán Manké); 2) Performances con respecto a la construcción metafórica de la interculturalidad y pluriculturalidad. 3) Taller de Arte Público, en relación a la construcción simbólica en espacios públicos.

En la Escuela Secundaria ‘Adolfo Pérez Esquivel’ de la UNICEN, se están documentando dos proyectos, uno centrado en **Permacultura** y otro centrado en una investigación sobre **Impactos sociales, culturales y económicos de la megaminería en Catamarca.**

Un proyecto integrador de las actividades de educación intercultural que realizan las diversas instituciones es la **Semana de Voces Originarias**. El mismo se desarrolla desde hace cuatro años el 10 y 11 de octubre, organizado por la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke y el Bioparque Educativo “La Máxima”, con auspicio del gobierno Municipal.

3. El recorte de algunas categorías analíticas

El trabajo analítico, a partir de los diversos registros que conforman las carpetas de campo, nos permitió ir recortando algunas concepciones de interculturalidad subyacentes en los proyectos escolares que constituyen las unidades de análisis.

Dado que no hay una única manera de entender la interculturalidad, uno de los supuestos teórico-metodológicos que orienta la investigación es que, al interior de cada institución educativa, probablemente circule más de una concepción de educación intercultural. De allí que sea necesario un trabajo cooperativo de análisis de cada práctica desde miradas plurales; una recuperación de la polifonía discursiva, que nos permita entender las propuestas pedagógicas como objetos complejos.

Un riesgo en las lecturas de los materiales de campo es el sesgo dado por la formación teórica de los miembros del equipo central, lo cual puede llevar a encorsetar las prácticas para que se ajusten a las teorías. El trabajo cooperativo en equipo ampliado propone un ejercicio de vigilancia epistemológica y de dobles rupturas. Tanto con el sentido común pedagógico instalado en las escuelas -que suele invisibilizar los quiebres discursivos proponiendo una lectura homogénea y armónica de las prácticas-, como con el sentido común científico, que puede inclinarnos a la catalogación de cada propuesta educativa en una matriz categorial, opacando la riqueza de sentidos que circulan al interior de las escuelas.

En el trabajo analítico, hemos encontrado varias maneras de entender la interculturalidad: como rescate de cosmovisiones silenciadas, como acuerdos de convivencia, como procesos de hibridación / sincretismo cultural, como reconfiguración de ciudadanías, como presencia insoslayable de la diferencia, como propuestas alternativas a la organización capitalista, como formas de lucha por la descolonización, las cuales detallamos a continuación.

3.2. Interculturalidad como rescate de las cosmovisiones silenciadas

Esta mirada surgió en reunión de profesores de la Escuela de Educación Estética. Los docentes señalaban que, en la bibliografía que están manejando, en líneas generales no se toma al arte Latinoamericano focalizando en las simbologías e iconografías originarias, sino desde narrativas visuales producidas por artistas con una formación clásica europea. O, en el mejor de los casos, se documentan obras de arte Latinoamericano de México o Perú, desconociendo la riqueza cultural y metafórica de la simbología de otros pueblos originarios, especialmente las culturas radicadas en territorio argentino. También los profesores discutieron acerca de los procesos de mercantilización de la iconografía como reproducción de mercado, silenciando así los sentidos del arte en la cosmovisión de los pueblos originarios. En esta línea, Canadell plantea que la interculturalidad es una actitud, una manera de percibirse uno mismo y la propia cultura como partes integrantes de un complejo interrelacionado que llamamos mundo. (Canadell, 2001: 52)

3.3. Como convivencia / sincretismo cultural / hibridación de culturas

En la propuesta **Fogatas de San Pedro y San Pablo**, que viene desarrollando por segundo año consecutivo la Escuela Esquiú en trabajo participativo con instituciones de la comunidad -muy especialmente con el Centro de Residentes Bolivianos-, discutimos cuál de estas categorías, convivencia de culturas, sincretismo cultural o hibridación de culturas, respeta mejor el espíritu del proyecto. Durante 2013, además de armar las fogatas, los alumnos de la escuela construyeron muñecos para quemar al cierre de la jornada social.

Villalobos-Herrera y Ortega Salgado (2012: 37) denominan ‘sincretismo’ a la mezcla y coparticipación de formas culturales que permanecen juntas y en convivencia, generando un resultado. La etnología ha limitado las principales relaciones del sincretismo al estudio del comportamiento de las comunidades en torno a la pervivencia de rituales paganos mezclados con creencias religiosas, pero para los autores este concepto es más amplio, ya que esta característica abstracta pero real, distingue las obras más representativas del arte contemporáneo latinoamericano. Destacan que el sincretismo existe por sí mismo, es para sí mismo y en sí es una acción individual desde dentro de las entrañas de las mezclas e híbridos. Lo sincrético existe en su propio ser y hacer de la condición del hombre histórico, sagrado o profano.

García Canclini, en su texto clásico, *Culturas híbridas* (1990), describe los procesos de hibridación como la combinación de estructuras y procesos que en la cultura existían de forma separada, y que juntos, forman nuevas organizaciones, la mayor de las veces con prácticas y sentidos novedosos. La tarea que se realiza en las escuelas tiene un papel decisivo en la remodelación de las culturas locales o regionales en los procesos de hibridación que se dan entre las culturas hegemónicas y la de los sectores populares, haciéndolas interactuar y fusionándolas.

El autor destaca que la hibridación produce no solamente fusiones sino, a la vez, desgarros, e incluso deja aspectos que no pueden ser hibridados. García Canclini alerta que “una teoría no ingenua de la hibridación es inseparable de una conciencia crítica de sus límites” (De la Haba y Santamaría, 2001:151). Marca que hay procesos de hibridación más cuidadosos de no producir expropiaciones del patrimonio cultural intangible de las culturas

hibridadas, en tanto que otros producen un achatamiento por expropiación desde las culturas hegemónicas. En la primera de las alternativas, el cuidado está puesto en no invisibilizar los elementos propios de cada uno de los grupos, incluyendo información cultural que permita contextualizar los repertorios locales, las historias y los actores que los han generado.

Una tercera línea de lectura la proporcionan Bouysse Cassagne y Harris. Los autores sostienen, en referencia a las relaciones entre el cristianismo impuesto como ideología de conquista y las concepciones prehispánicas de los indígenas, que “creemos ver en la yuxtaposición de cultos a diablos y a santos [en los Andes] en un solo lugar no tanto una ‘superposición’, por más que lo quisieran los evangelizadores, sino una convivencia de cultos doblados, que no borra ni el uno ni lo otro”. Desde esta perspectiva, más que un mosaico cultural producto de yuxtaposiciones de fragmentos, las Fogatas representan formas de convivencia de prácticas dobladas donde cada una no termina de perder sus sentidos originarios: la construcción de la Iglesia primitiva sobre la idea de comunidades de base; el culto de los mascarones carnavalescos con su carga de inversión de relaciones, donde se permite la denuncia social; el fuego con su sentido casi universal de fuente de vida comunitaria en las rondas nocturnas en torno al fuego protector.

En un trabajo de descripción densa, estas tres categorías -la de sincretismo cultural, la de hibridación y la de prácticas culturales dobladas-, obligan a una relectura de los materiales documentados en las carpetas de campo para desentrañar sentidos profundos en esta práctica cultural compleja.

3.4. Como acuerdos de convivencias entre grupos y culturas diferentes

Una configuración de la propuesta de desarrollo de proyectos de educación intercultural como espacios de apertura al diálogo y búsqueda de consenso pareciera ser la idea que sostiene el **Proyecto Institucional de Educación Intercultural de la Escuela 65**. El mismo está centrado en poner en contextos sociales e históricos esas distintas formas de concebir y representar la diversidad, a través de diversas acciones a desarrollar a lo largo del ciclo lectivo: visitas a comunidades de inmigrantes de fines del siglo XIX –alemanes del Volga e italianos-, entrevistas a miembros de la comunidad de la escuela -muchos de ellos migrantes recientes de países de Latinoamérica-, rescate de tradiciones culturales de los

diversos grupos. Según Briones, poner estas prácticas en contextos más amplios permite entender por qué la diversidad cultural, que hasta hace no mucho era vista como un lastre para el desarrollo, pasó a ser proclamada un valor potencial en toda América Latina. (Briones,2008: 37).

Más próxima a la lectura de Bouysse, Cassagne y Harris, esta postura no ve el proceso cultural como una borradura de fronteras culturales, sino como un acuerdo para convivir en la diversidad. Para Gorosito Kramer (2004:2), la interculturalidad refiere a los migrantes rurales y urbanos, que vienen trayendo estas subjetividades desde los puntos desde los cuales se trasladan, desde donde tuvieron que arrancarse por los actuales procesos de empobrecimiento del agro. A raíz del proceso inmigratorio del XIX, cerca del 90% de la población argentina se autodenomina euro-descendiente. Sin embargo, un estudio del genetista argentino Daniel Corach ha establecido que el mapa genético de la Argentina está compuesto en un 56% por descendencia de algún pueblo originario (Corach, 2010: 67-76).

Siguiendo a Claudia Briones, entender la diversidad cultural en términos de alentar políticas y reordamientos de los acuerdos de convivencias entre grupos y culturas diferentes, significa tomarla como una construcción socio-histórica que no existe por fuera de representaciones culturales sobre la heterogeneidad. Representaciones que involucran no solo a quienes son rotulados como "diversos", sino también a las mismas ciencias sociales, que se piensan como proveedoras de herramientas y explicaciones sobre (y para) unos y otros (Briones, 2008:37), trabajo que realizan los docentes involucrados en el proyecto ya que la tarea surge desde los desarrollos curriculares del área Ciencias Sociales. Ello nos conduce a una relectura de los proyectos áulicos, las fotografías y filmaciones de las visitas a las comunidades, las documentaciones de los actos escolares, los materiales de lectura seleccionados, las escrituras de los niños en los cuadernos de clase.

3.5. Como reconfiguración de ciudadanías.

La Escuela Primaria N° 65 y la Escuela de Educación Estética N° 3 organizaron un trabajo articulado entre el Programa “FestejArte”, del Eje de Trabajo “Artistas Latinoamericanos” de la EEEN3 y el proyecto “Pueblos Originarios” de la EP 65. En los debates iniciales entre ambos grupos de docentes, se propusieron diferentes danzas argentinas

para trabajar en conjunto, de las cuales se seleccionó el carnavalito. Se eligió esta danza ya que se bailó en América antes de la llegada de los colonizadores europeos, ha perdurado y hoy sigue practicándose en Perú, la región occidental de Bolivia, la zona norte y noroeste de Argentina (Jujuy, Salta y parte de Tucumán), y el norte de Chile.

A su vez, es una danza de conjunto, es decir, se baila en grupo, con varias parejas y sus figuras son sencillas, lo que facilitó la rápida integración entre los alumnos de ambos establecimientos. También se organizó un coro con acompañamiento instrumental. Los alumnos de la EEE N°3 en el área de Plástica fabricaron instrumentos musicales nortños. En el acto del Día de la Bandera de la EP N° 65, la danza fue bailada por los niños de 2° año. El coro y la banda rítmica estuvo a cargo de los niños de 1° año.

La coreografía cerraba con el despliegue de la Wiphala. A continuación, los niños de 4° año hicieron la promesa a la Bandera Argentina y los de 5° y 6° mostraron un video donde diversos miembros de la comunidad explicaban lo que significaba para ellos la Bandera.

Para analizar esta práctica, tomamos los aportes de García Canclini, quien señala que toda acción cultural es en realidad una ‘actuación’. Esta teatralización que significan los actos escolares implica poner en escena el repertorio de bienes simbólicos rescatados por las políticas culturales del Estado. A los tradicionales, la Bandera, el Himno Nacional, se agrega con frecuencia como bien patrimonial (sobre todo en las prácticas escolares a partir de la Ley de Educación Provincial de 2007) la Wiphala, símbolo de los Pueblos Originarios. Esta revisión de las colecciones y rituales, dice García Canclini (1990: 152), es clave para deconstruir los vínculos entre cultura y poder.

Esta colección de prácticas mostradas en el acto apela a la reconfiguración simbólica y a un llamado a la reconfiguración de ciudadanía. ¿Qué habrán sentido los niños y los padres al visualizar estos tres símbolos, la bandera nacional, la bandera bonaerense y la wiphala? De ello hablaba el video: del sentimiento de la tierra, de la pertenencia a una comunidad y del compromiso social. Un material muy interesante para desgrabar y analizar.

En el trabajo articulado entre la Escuela de Educación Estética N° 3 y la EP N° 65 creemos encontrar esta idea de ‘reconfiguración de ciudadanías’ que propone la socio-antropología colombiana. Señala Jesús Martín-Barbero que “frente a la ciudadanía de los

modernos que se pensaba y se ejercía por encima de las identidades de género, de etnia, de raza o de edad, la democracia requiere hoy de una ciudadanía que se haga cargo de las identidades y las diferencias” (Martín-Barbero, 2007: 27)

3.6. Como la presencia insoslayable de la diferencia.

Si bien en el proyecto inicial de la Escuela Primaria 65 no tenían pensado incluir a la comunidad gitana, los directivos y docentes debieron reformularlo con la llegada de niños gitanos del grupo rom a la escuela. La presencia de estos nuevos actores sociales movilizó los prejuicios existentes en la comunidad, desde los niños y desde los adultos. El equipo directivo decidió abrir un espacio para abordar el tema. Invitó a miembros de la comunidad gitana para hablar de sus costumbres y formas de vida y organizó una jornada de la que participaron los niños y sus padres. En clase, los niños gitanos enseñaron palabras romaníes a sus compañeros.

Según Sinisi, cuando desde las escuelas se organizan espacios para reflexionar sobre el problema de la diferencia y se incluye la voz de aquellos que históricamente fueron silenciados y discriminados, se está abriendo un camino para pensar la alteridad, no como un obstáculo, sino como la presencia insoslayable de la diferencia. (Sinisi, 2001:229)

3.7. Como propuestas alternativas a la organización social capitalista

Una concepción de ciudadanía plural y participativa -en relación con los desafíos que implica educar en contextos de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica-, es la que subyace en el proyecto *Permacultura* de la Escuela Secundaria “A. Pérez Esquivel”. Si bien la permacultura es un movimiento con origen en Australia, en la propuesta de la escuela, en trabajo conjunto con el Bioparque Educativo Municipal “La Máxima”, los principios del ambientalismo se encuentran transversalizados por la concepción mapuche de la tierra (mapu). ‘Mapuche’ significa ‘gente de la tierra’.

La Permacultura supone un trabajo respetuoso de los ciclos vitales, capaz de generar más alimentos para la gente y animales que la propia naturaleza a su ritmo, a la vez que construye sistemas ecológicos sustentables. Los estudiantes y profesores de la escuela secundaria aprendieron, en este marco, a construir una casa ecológica a partir de la producción de ladrillos de adobe, técnica propia de la región. Los supuestos teóricos todavía

están en el plano de la discusión grupal. Pero indudablemente, inscriben en un proyecto alternativo a las formas de producción del capitalismo tardío.

3.8. Como práctica de descolonización

En esta línea creemos se inscribe el segundo proyecto de la Escuela Secundaria “A. Pérez Esquivel”, en la propuesta educativa que incluyó el viaje a Catamarca para trabajar en comunidades que luchan contra la mega minería. El grupo de estudiantes estuvo acompañado por profesores de distintos espacios curriculares. Desde la participación en distintas actividades, fueron documentando las prácticas de resistencia que se generan desde las comunidades ante los embates de las empresas transnacionales, con el apoyo / resistencia de los grupos políticos y sociales nacionales y locales.

Señala Patricio Guerrero Arias que “no se puede entender el potencial político e histórico de la lucha y las propuestas de las nacionalidades indígenas como la interculturalidad, si no vemos que éstas son el resultado del acumulado de la lucha social por su existencia, de un proceso de larga duración que se inicia en el momento mismo de la conquista; pues así como ha sido un continuum histórico la implementación de la matriz colonial de poder desde la constitución del sistema-mundo capitalista con la conquista de América, ha sido también un continuum histórico las luchas de resistencia e insurgencia por la descolonización de la vida de los pueblos indios de nuestro continente.” (Guerrero Arias, 2008: 160)

4. Prospectiva

Estos primeros análisis categoriales nos permiten construir un mapa complejo de la interculturalidad, que nos abre un abanico de posicionamientos teóricos, desde la mirada mosaicista de América como un collage cultural hasta el compromiso social con los procesos de descolonización. Sin embargo, el desafío es no perdernos en la construcción teórico-analítica que opaque el sentido final del proceso investigativo: desocultar la pervivencia de prácticas de coloniaje y documentar los aportes de estas propuestas educativas a la construcción de políticas de descolonización.

Focalizar la interculturalidad como proyecto político que contribuya a la descolonización, en todos los niveles educativos, es la base de todo trabajo educativo intercultural. Si no descolonizamos la matriz colonial eurocéntrica de nuestros saberes, difícilmente se pueda comenzar a delinear las autonomías políticas, económicas y epistemológicas. En ese sentido, el esfuerzo final apunta a centrar la atención en un concepto amplio o político de interculturalidad y no tanto en algunas discusiones que, si bien son teóricamente interesantes, pueden ser inconducentes en la práctica.

La documentación en escuelas y las discusiones con docentes nos han permitido poner en discusión las concepciones subyacentes en los proyectos escolares y comunitarios: ¿es la constatación de una co-existencia de grupos culturales que comparten el espacio de la escuela con mayores o menores grados de conflicto social?, ¿o son propuestas que apuntan a transformar este espacio social en el lugar de la construcción de nudos de relaciones interculturales, de respeto por el otro, de argamasa cultural y de nuevos sentidos sociales?.

Dice Millán que en las propuestas de educación intercultural y pluricultural "es un desafío construir espacios democráticos y plurales, donde la diversidad cultural no sea un obstáculo sino una fuente de riqueza, donde los alumnos y alumnas puedan convivir con las diferencias culturales, permitiéndoles que se enriquezcan con ellas y a su vez engrandeciendo los valores humanos y cívicos."(en Falabella & al., 2010:7). Señala el Documento Base de la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural (DGCyE, 2007) que, en tanto no se ponga en cuestión la íntima vinculación entre el ocultamiento y la legitimación de la exclusión social y política de los grupos discriminados, no se encontrará el camino a la igualdad.

BIBLIOGRAFIA

BOUYASSE CASSAGNE, T. , HARRIS, O. y otros (1987) *Tres reflexiones sobre pensamiento andino*. La Paz. Hisbol.1987.

BRIONES, C., (2008) Diversidad cultural e interculturalidad: ¿de qué estamos hablando?. En GARCIA VAZQUEZ, C., (comp.) *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes: la interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI*. (pp. 35-53). 1ª. Ed. Buenos Aires, Prometeo Libros, ISBN 978-987-574-284-0

CANADELL, A., (2001) El lugar de la interculturalidad. En *Cuadernos de Pedagogía* N° 303, (pp 52-56), Barcelona, junio 2001.

DE LA HABA, Juan y SANTAMARÍA, Enrique (2001) Entrevista a Néstor García Canclini. Dilemas de la globalización: hibridación cultural, comunicación y política. En *Voces y Culturas. Revista de Comunicación* N 17, Barcelona, 2001, pp 143-165

DIEZ, M. L.; MARTÍNEZ, M. E.; THISTED, S.; VILLA, A. (2007) Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Documento 0, mayo 2007, p.p. 58

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA BÁSICA. (s/f) Consideraciones acerca de la Interculturalidad. Implicancias y desafíos para la educación de la provincia. La Plata

FALABELLA, I.; MILLÁN, M., PUÑALEF, D. & SARDINA, A. (2010) Aportes de los Pueblos Originarios a la Educación en el Bicentenario. Herramientas Pedagógicas Didácticas para crear contextos Pluriculturales en el aula. Editado por Nutram Neyen. CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), Argentina.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, México.

GOROSITO KRAMER, A., ACHILLI, E. & TAMAGNO, L. (2004) Un debate sobre la interculturalidad. Sobre la educación intercultural bilingüe. En Ministerio de Educación. Educación Intercultural Bilingüe: debates, experiencias y recursos. CD9. Versión electrónica disponible en http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/sobre/pon6/index_imprimir.html

GUERRERO ARIAS, P. (2008) Interculturalidad, nacionalidades indias, universidad y procesos políticos en Ecuador. En *Cuadernos Interculturales. Año 6, N° 10*. Primer Semestre 2008, pp. 159-169 ISSN (Versión impresa): 0718-0586, Universidad de Valparaíso, Chile. cuadernos.interculturales@yahoo.es

MARTIN-BARBERO, J. (2007), "Reconfiguraciones de lo público y nuevas ciudadanía", en González, J. E. (ed.), *Ciudadanía y cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle, Tercer Mundo Editores. <http://www.bdigital.unal.edu.co/1251/3/02CAPI01.pdf>

SINISI, L.; (2001) La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización. En Neulfeld, M & Thisted, J. (comps) "De eso no se habla..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela; (pp. 229 y ss.), Eudeba, Buenos Aires

VILLALOBOS-HERRERA, Alvaro y ORTEGA SALGADO, Cyntia (2012) Formas de interculturalidad en el arte: hibridación y transculturación en *Ra-Ximhai*. Vol. 8 núm. 3, septiembre - diciembre 2012, Universidad Autónoma Indígena de México, el Fuerte, México, pp 33-47

WALSH, C. (2001) Educación Intercultural. Ministerio de Educación, DINEBI, FORTE PE, Lima.

ZAPATA, C., (2007) Cultura, diferencia, otredad y diversidad. Apuntes para discutir la cuestión indígena contemporánea. En *Pensamiento latinoamericano: integración e interculturalidad*, Edit. Santos, José, Santiago: IDEA-USACH.

5. Contenido

1. Presentación	2
1.1. Síntesis de la investigación.....	2
1.2. Breve reseña del estado del arte.....	3
1.3. Planteamiento del problema y focalización del objeto	4
2. Unidades de análisis. Las experiencias escolares y comunitarias en proceso de documentación .	5
3. El recorte de algunas categorías analíticas.....	6
3.1. Interculturalidad como rescate de las cosmovisiones silenciadas	7
3.2. Como convivencia / sincretismo cultural / hibridación de culturas	8
3.3. Como acuerdos de convivencias entre grupos y culturas diferentes	9
3.4. Como reconfiguración de ciudadanías.	10
3.5. Como la presencia insoslayable de la diferencia.....	12
3.6. Como propuestas alternativas a la organización social capitalista	12
3.7. Como práctica de descolonización	13
4. Prospectiva	13