



## Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación<sup>1</sup>

Dora Bordegaray \* y Gabriela Novaro \*\*

### RESUMEN

En este trabajo reflexionamos sobre la experiencia desarrollada a lo largo de cuatro años en un proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ministerio de Educación de la Nación.

Comenzamos realizando algunas observaciones generales sobre la ubicación del proyecto en el área de las Políticas Compensatorias y su simultáneo y complejo atravesamiento por cuestiones vinculadas a la diversidad y la desigualdad.

A continuación precisamos cómo estas cuestiones estuvieron presentes en los avances y obstáculos del trabajo realizado en tres áreas en las que estuvimos involucradas: la elaboración de material didáctico, la formación y capacitación docente, y el relevamiento y sistematización de experiencias de escuelas que trabajan con población indígena.

A partir de estas reflexiones intentamos aproximarnos a los sentidos que adquieren los proyectos de Educación Intercultural en el contexto actual, planteando nuestros interrogantes acerca de los fundamentos, los fines y el sentido de la misma existencia de este proyecto en el nivel central de decisión de política educativa.

**Palabras claves:** Políticas de Estado, Interculturalidad, Desigualdad, Diversidad, Compensación.

---

\* Profesora en Historia y Geografía. Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Cultura, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Integrante del Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe, Ministerio de Educación de la Nación. Correo electrónico: dbordegaray@yahoo.com.ar.

\*\* Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Integrante del Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe, Ministerio de Educación de la Nación. Correo electrónico: cairnova@arnet.com.ar. Fecha de realización: septiembre de 2003. Fecha de entrega: marzo de 2004. Aprobado: junio de 2004.

## ABSTRACT

In the following work we reflect on the the experience developed in the four year project on Bilingual Inter-Cultural Education (BIE), Education Ministry.

We begin making some general points on the context of the project in the ministry area of Compensation Politics, and its complex and simultaneous embedding in issues connected to diversity and inequality.

We present then how these issues were present in the developing and in the obstacles of the project in three areas in which we were involved: in the production of didactic material, in the forming and capacitation of teachers, and in the recollection and sistematization of school experiences working with indigenous groups.

From these reflections we try to approach the meanings that the projects of Inter-Cultural Education acquire in the present context., posing our questionings about the fundamentation, the aims and the meanings for the existence of this project in the central decision making unit for educational policy.

**Key words:** State policies, Interculturality, Inequality, Diversity, Compensation.

## INTRODUCCIÓN

En el primer semestre del año 2000 ingresamos al proyecto “Mejoramiento de la Calidad Educativa de las Poblaciones Aborígenes”, coordinado en ese momento por la Lic. Marta Tomé. El proyecto estaba inscripto en el programa de Escuelas Prioritarias, llamado tiempo después Programa de Acciones Compensatorias en Educación (PACE). Nos insertamos con la expectativa de un trabajo comprometido y continuo, y trayendo como “herencia” muchos proyectos inconclusos e iniciativas abortadas a lo largo de varios años de trabajo en otras áreas del Ministerio.

Hoy escribimos desde las enseñanzas que nos dejaron algunas experiencias, pero también desde la reflexión sobre los múltiples obstáculos que encontramos en el camino. La dificultad para concretar acciones, la discontinuidad de prioridades y sujetos, nos hacen preguntarnos por el sentido, los límites y los fines de la misma existencia del proyecto en el área de las Políticas Compensatorias.

Comenzamos a reflexionar sobre estas cuestiones en un momento muy complejo y contradictorio, en el que la sociedad civil cuestionaba fuertemente a los funcionarios y a las políticas de Estado. En la actualidad, nos encontramos realizando una nueva revisión de aquellas reflexiones en medio de un contexto, en cierta medida, diferente. Sin dejar de ser complejo y contradictorio, y estar atrave-

sado por las mismas características estructurales de fondo, parecen abrirse algunas nuevas perspectivas para el trabajo en los organismos del Estado, ancladas en un discurso de reconstrucción de lo político y lo público.

A pesar del desconcierto y las dudas, seguimos escribiendo “desde adentro”. Este adentro no sólo se justifica por razones laborales. En algún punto seguimos apostando a que otro Estado y otra educación son posibles, donde las políticas contemplen la heterogeneidad cultural de la población de nuestro país, traduciendo las “buenas intenciones” en acciones concretas de reformulación de los paradigmas tradicionales, creación y sostenimiento de nuevas propuestas. En la definición de estas políticas y acciones, diversos investigadores, pero fundamentalmente nuestra experiencia, nos advierten sobre la necesidad de cuidar permanentemente que la diversidad cultural de la población no sea utilizada para justificar la conformación y consolidación de circuitos de escolarización desiguales.

#### **EL PROYECTO DE EIB EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. PRIMERAS PRECISIONES SOBRE UN ENFOQUE INTERCULTURAL**

Este no era un Proyecto nuevo; existían “viejos” antecedentes de trabajo en escuelas con población aborígen en forma fragmentada y poco sistemática desde áreas relativamente marginales de los organismos del Estado.

En 1993, en el marco del Plan Social Educativo, programa compensatorio del Ministerio de Educación, se aceleró el proceso de institucionalización. Dicho programa llevaba adelante un proyecto que atendía a las escuelas rurales, y fue en ese contexto donde comenzó a observarse más sistemáticamente la especificidad de la cuestión étnica. Las acciones del Plan Social adquirieron un nuevo énfasis a partir del año 1997, cuando se organizó un nuevo proyecto llamado “Atención a las necesidades educativas de la población aborígen”, apoyando la elaboración de materiales didácticos y brindando asistencia técnica a escuelas y docentes con alumnos aborígenes.

Entre el año 2000 y el 2001, luego de numerosos debates mantenidos dentro del equipo, se definieron las siguientes líneas de acción: aportar a la formación y capacitación de los docentes que trabajan con población indígena, publicar materiales de EIB en elaboración en las distintas jurisdicciones, aportar a la transformación de normativas provinciales que garantizaran la institucionalización de la EIB, favorecer proyectos de comunidades aborígenes que articulasen acciones de educación con otras áreas (en particular salud y trabajo), construir redes que

permitiesen sistematizar información, favorecer la resignificación de la imagen del aborigen instalada en la sociedad.

Estos objetivos tenían un fuerte basamento en algunos postulados de la *educación intercultural*.<sup>2</sup> En particular, el reconocimiento de la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, la necesidad de construir un marco flexible que tome en cuenta las experiencias ya existentes en las comunidades, los contenidos y las formas de enseñanza, el reconocimiento de la interacción y el diálogo, muchas veces conflictivo, que caracteriza las relaciones entre grupos culturalmente diversos en la sociedad actual. La interculturalidad implica pensar las relaciones entre las culturas y reconocer que entre ellas no existen fronteras y límites definidos, sino más bien relaciones ambivalentes y conflictivas. Esto hace necesario reflexionar críticamente sobre las relaciones desiguales que la sociedad nacional estableció con estas poblaciones, y sobre el lugar que muchas veces la misma escuela tuvo en este proceso.

La propuesta de educación intercultural tiene aspectos originales (básicamente vinculados al reconocimiento, valoración y trabajo, desde y con la diversidad cultural), pero además se nutre de distintos avances educativos. Entre otros, podemos subrayar los señalamientos de algunas tendencias pedagógicas actuales (en particular las corrientes iniciadas con los trabajos de Vigotsky, Ausubel, Bruner), las propuestas de la llamada educación popular, las precisiones y principios de la denominada pedagogía crítica. Recogiendo muchos aportes de estas y otras corrientes, las propuestas de educación intercultural parten de postular que el trabajo con la diversidad cultural en la escuela puede desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos, enseñar a convivir con la ambigüedad, y relativizar los logros de la propia cultura; debe permitir cuestionar y enriquecer tanto lo que se enseña, como la forma en que se lo hace y fundamentalmente la reflexión sobre el para qué hacerlo.

Entendíamos y entendemos que el enfoque intercultural debe trascender los ámbitos específicos en los que profesores y educandos aborígenes enseñan y aprenden (por otra parte sumamente complejos y cambiantes, con una creciente presencia en espacios no tradicionalmente considerados, como los urbanos), para permear todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Esto se vincula con una de nuestras reiteradas preocupaciones: siempre fue un eje de las discusiones el riesgo del apoyo a acciones que pudieran servir tanto a la “integración” acrítica como al aislamiento.

Esta era la filosofía general del proyecto, estas eran las buenas intenciones, las palabras y dudas que, aún en el contexto del 2000 y 2001, podían pronunciarse, escribirse, leerse.

Factores endógenos y exógenos al grupo de trabajo impidieron la consecución de los fines propuestos, poniendo de manifiesto la precariedad de la pertenencia de este proyecto dentro de la estructura oficial. La crisis de diciembre de 2001, y sus posteriores y largos efectos en los distintos organismos del Estado, se agregó a sucesivos desajustes previos y posteriores entre la conducción del proyecto y las líneas generales de política del Ministerio de Educación.

### FOCALIZACIÓN Y POLÍTICAS UNIVERSALES. LA COMPENSACIÓN EN EL CRUCE DEL DEBATE HOMOGENEIDAD-DIVERSIDAD, IGUALDAD-DESIGUALDAD<sup>3</sup>

En principio resulta significativo (y desde nuestro punto de vista debe ser objeto de debate) que la Educación Intercultural Bilingüe no forme parte de los organismos de planificación curricular o de definición de propuestas de formación de los docentes,<sup>4</sup> sino de programas dirigidos a atender poblaciones en “desventaja pedagógica”, a los alumnos más pobres entre los que se registran los índices más altos de repitencia y abandono, a las escuelas cuya población pertenece a los sectores “en mayor riesgo socioeducativo” del país (en términos de documentos del Plan Social y del Programa de Acciones Compensatorias en Educación). La inserción en un programa compensatorio es seguramente contradictoria con el objetivo de que el enfoque intercultural permee las distintas modalidades y niveles del sistema educativo, y con la intención de dejar de identificar la diversidad con una desventaja. Pero además, en un contexto de creciente pobreza y exclusión, como el que se vivió en la década del 90 y principios del 2000, es evidente que estas políticas corren el riesgo de transformarse en espacios de “reparto” y de atención de demandas puntuales. Todo esto pone de manifiesto, al menos, la necesidad de crear espacios y realizar acciones sostenidas de articulación entre distintas áreas del Ministerio.

La cuestión es particularmente compleja. Los proyectos de EIB se presentan como parte de la política de Estado entre mediados y fines de la década del 90, sostenidos en la idea de que es necesario atender a población diversa con diferentes propuestas a través de programas compensatorios y focalizados. En su legitimación hay una crítica más o menos explícita a la idea de *igualdad*, encubierta en ocasiones tras una crítica siempre explícita a la noción de homogeneidad y un uso

particular del desencanto hacia los proyectos educativos universalizadores. Se sostiene que los problemas del sistema son superables a partir de nociones como la de *equidad*. Esta idea se define como la distribución diferencial de bienes y servicios educativos, dada la heterogeneidad de los puntos de partida de la población, y sostiene la necesidad de diversificar la oferta educativa para igualar los puntos de llegada. De esta forma, frente a la igualdad y la centralidad de las políticas universales —que sostenían una definición única de los destinatarios—, la idea de equidad sugiere distintas opciones según los receptores y no supone el compromiso por igualar los resultados, sino la “equivalencia” de los recursos (Tiramonti, 2003). En opinión de numerosos autores, esto termina legitimando la diversificación y fragmentación de las trayectorias, y transformando a los pobres en una categoría identificatoria de los programas de asistencia. Por ello, la equidad refuerza el quiebre de la educación común, terminando en la pérdida de la capacidad simbólica del Estado para definir sentidos abarcativos para el conjunto de la población y de las organizaciones (Tiramonti, 2003). En una línea semejante se ubican los trabajos de Hillert, 1999; Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Duschatsky, 2000; Montesinos, 2002.

Entendemos que la reflexión crítica sobre los usos que ha tenido la diversidad para legitimar ofertas desiguales, no debe hacernos olvidar que efectivamente los puntos de partida son distintos, e incluso que es imprescindible considerar que en diversas situaciones y contextos la población proyecta puntos de llegada también distintos. No puede negarse entonces la necesidad de reconocer y dar lugar en las políticas de Estado a la diversidad de intereses y de referencias identitarias.

Esas diferencias, sin duda, están atravesadas por un contexto desigual. Creemos necesario preguntarnos si es posible, necesario e incluso “justo”, darles un lugar en el sistema, sin que ello se transforme en un *boomerang* para los supuestos interesados. En el tema que nos convoca, este punto es crucial. Abundan los ejemplos de organizaciones indígenas defendiendo reivindicaciones particulares, además de su derecho a un acceso igualitario a “lo común”. La cuestión de la lengua es paradigmática y clara, pero a ella se suman demandas de que la escuela incluya relaciones más coherentes con los vínculos comunitarios, sus saberes prácticos, un posicionamiento particular frente a la historia, formas de producción cultural del pasado que quedaron abortadas con los procesos de conquista y desposesión, etcétera.

¿Resultaría entonces posible reivindicar el carácter universal de las políticas sin que ello implique reivindicar los sentidos concretos a los que han estado aso-

ciadas estas políticas en el pasado? En la reafirmación del carácter necesariamente universal de una propuesta democrática creemos que la crítica de lo existente (la creciente segmentación y fragmentación educativa) no debe llevarnos a construir una visión idealizada del pasado. Decimos esto último recogiendo la idea de numerosos especialistas, según los cuales las políticas educativas “universales” en nuestro país se estructuraron alrededor de la idea de uniformidad-homogeneidad.<sup>5</sup> Para concretar la idea de igualdad entre los ciudadanos y los “habitantes de buena voluntad”, explicitada en el texto constitucional, se proclamó la necesidad de escuelas que enseñaran lo mismo, se organizaran de la misma forma, fuesen reguladas por las mismas normas, en todos los rincones del país. Desde lo teórico, si bien esa igualdad respondía a un proyecto de expansión de la ciudadanía que permitía pensar en la incorporación de todos a la plena igualdad de derechos, en concreto, sólo se tendía a tomar en cuenta “un determinado modelo” que se repetía de un confín al otro de la república. Así fue como, por lo general, se trabajó con un “supuesto alumno” que en realidad no se correspondía con las características de ningún alumno concreto, excepto, quizás, con las de unos pocos niños hiperadaptados de las escuelas urbanas, imbuidos de los ideales y estándares de las clases medias.

Los objetivos uniformes y la organización homogénea de la escuela, siempre fueron cuestionados (más o menos marginalmente) pero entraron más agudamente en crisis en la década del 70, sin que a lo largo de los años posteriores pudiera encontrarse una respuesta clara al nuevo desafío de la educación. Creemos que las propuestas de Educación Intercultural, insertas en proyectos de “igualación de derechos y posibilidades”, pueden ser parte de una tendencia superadora del modelo tradicional, en tanto interpelan la forma en que el sistema se ha posicionado frente a la diversidad sociocultural.

Sin embargo, las propuestas de EIB también corren serios riesgos. Es necesario discriminar entre las voces que sostienen estos proyectos, aquéllas que se proponen auténticamente lograr sistemas educativos inclusivos, de aquéllas otras que predominan desde los organismos nacionales e internacionales y que —tras el discurso de la diversidad— omiten referirse al carácter crecientemente desigual de nuestra sociedad. Los proyectos de diversificación de la oferta pueden tener un sentido democratizador, en tanto impliquen un cuestionamiento al modelo homogeneizador y la sensibilización frente a situaciones socioculturales distintas. Sin embargo, tal como decíamos antes, en los últimos tiempos es indudable la funcionalidad que el discurso de la diversificación de la oferta ha tenido con relación a los procesos de creciente fragmentación, atomización y desigualdad educa-

tiva. Esto no implica renunciar a la defensa de la diversidad, pero sí estar atentos a los “usos” de la que es objeto, para que el “discurso de la diversidad” no implique el renunciamiento a la idea de justicia e igualdad en el goce de los derechos.

También creemos que debe discriminarse aquellos discursos que critican la homogeneidad, porque es inviable o porque tiene problemas de “aplicación” (discurso legitimador de la asistencia y la focalización, en el que la diversidad sigue siendo un “problema”), y se traducen en acciones compensatorias que sólo implican “más de lo mismo”, de aquellos otros que critican los fundamentos del proyecto homogeneizador y abren la posibilidad de que la diversidad sea pensada como un potencial.

Es posible que hoy en día el desafío consista en realizar acciones con vistas a avanzar en una política general, pero al mismo tiempo mantener la “discriminación positiva” de las poblaciones en situación más vulnerable, realizando un ejercicio de permanente control de la direccionalidad de esas acciones, con vistas a que no terminen en la creación de sistemas paralelos y desintegrados, donde los más desfavorecidos queden “condenados” a políticas de asistencia que los definen y clasifican desde sus carencias. Por ello, las alternativas y riesgos de las decisiones deben ser objeto de permanente discusión y debate. Se trataría de pensar en políticas que recuperen el carácter universal, pero partiendo de un sentido no restringido.

Para todo esto es indudablemente necesario superar el carácter focalizado de las acciones, teniendo en cuenta que *la dominación no tiene carácter focalizado*.

En definitiva, entendemos que es fundamental que la crítica a las propuestas homogeneizadoras no nos lleve a renunciar a la igualdad (en términos de Hillert, 1999) como derecho al igual despliegue de potencialidades, y no como supuesto que todos los hombres deben ser iguales en todo. Recuperando la cita que esta autora hace del trabajo de Norberto Bobbio, compartimos que “la igualdad es un bien digno de perseguirse, y no se deriva de la comprobación de que los hombres son por naturaleza iguales, sino del juicio: la desigualdad es un mal” (Hillert, 1999: 23). Pero, al mismo tiempo, creemos necesario estar atentos a que con la crítica a la equidad y la focalización, y la revalorización de las políticas universales, no se nos cuele nuevamente la negación de la diversidad.



**MATERIAL DIDÁCTICO, ASISTENCIA TÉCNICA Y SISTEMATIZACIÓN: TRES ÁREAS PARA SEGUIR AVANZANDO**

Con vistas a no restringir las actividades del proyecto a “acciones compensatorias”, definimos líneas de trabajo que intentaron atender situaciones específicas pero también tener impacto en el conjunto del sistema educativo.

En este sentido, durante los años 2000 y 2001 trabajamos en torno al objetivo de “resignificar la imagen del aborigen instalada en el sistema educativo” a través de la elaboración de una propuesta para el trabajo en ciencias sociales con el tema “sociedades aborígenes”. En la misma línea trabajamos durante el año 2001 y 2002 en acciones de asistencia técnica a docentes, y durante los años 2001, 2002 y 2003 en la sistematización de experiencias de escuelas con población aborigen.

En todas estas acciones estuvieron presentes las inquietudes recién señaladas. En concordancia con ellas nos planteamos la necesidad de apoyar simultáneamente iniciativas específicas y propuestas que doten a estos grupos de un conocimiento profundo de la cultura mayoritaria y les permitan desarrollar competencias de “traducción” entre formas culturales diversas. Esta doble y, por momentos, contradictoria posición parece una mínima garantía para no caer en la mistificación relativista de la diferencia (en términos de Tiramonti, 2003).

A continuación explicitamos los avances y límites en el desarrollo de las acciones realizadas, para retomar luego la reflexión sobre los sentidos y finalidades generales del proyecto.

**AVANCES Y LÍMITES EN LA ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO**

Uno de los objetivos fijados como prioritarios por el grupo fue publicar materiales de EIB, para ser usados en distintas asignaturas.

En opinión de Marta Tomé, entonces coordinadora del proyecto, la necesidad de contar con materiales contextualizados está directamente relacionada con la importancia de la identificación de alumnos y familias con la cultura escrita/gráfica a la que pertenece la escuela. La apropiación de la escritura es un proceso que puede facilitarse u obstaculizarse. Toda vez que el sujeto de aprendizaje puede verse reflejado en las narraciones e imágenes que se le presentan en los materiales didácticos, puede comenzar a sentir y a percibir que en su horizonte de posibilidades se ubica la probabilidad de ser parte y protagonista del mundo alfabetizado.

Esta postura se tradujo en una línea de trabajo que se ocupó del relevamiento y la recuperación de textos contextualizados en diversas comunidades, que habían

sido producidos por maestros y/o especialistas; una vez revisados se los publicó y difundió. Ese relevamiento permitió también analizar textos editados por los ministerios de educación de países limítrofes para la alfabetización en lenguas aborígenes. El Ministerio reprodujo, mediante convenios, esos textos que se entregaron en escuelas con alumnos quechua, aymara y guaraní hablantes.

En el área donde ambas trabajamos más intensamente fue en ciencias sociales.

En los últimos años asistimos a un proceso de supuesta actualización de la forma de abordar estas ciencias en el sistema educativo. Se han hecho esfuerzos por incorporar los avances de las disciplinas académicas, de reformular imágenes estereotipadas y abordar nuevos temas, de contextualizar los conocimientos escolares. Sin embargo, en general en el tema “sociedades aborígenes” se advierten las dificultades para *traducir estas nuevas miradas* en propuestas concretas. En gran medida continúa un tratamiento generalista, poco reflexivo y/o analítico sobre el tema. Los momentos más conflictivos, en especial los de articulación de las sociedades aborígenes con la sociedad nacional, continúan siendo omitidos o abordados desde concepciones etnocéntricas y excluyentes. En los currículums la historia indígena merece menciones fragmentadas y esporádicas, que no ayudan al docente ni lo orientan sobre la forma de trabajar la temática. En general, se advierte que los programas se centran en las formas de organización social y política de la sociedad capitalista occidental. A nivel de las editoriales, más allá de algunas propuestas puntuales innovadoras, tampoco se observan cambios sustanciales.<sup>6</sup>

Nos propusimos, entonces, elaborar un texto desde el Ministerio para ser usado por docentes de todas las escuelas como material básico para la enseñanza de la historia de las poblaciones aborígenes y su situación actual. Pretendíamos profundizar en estos temas desde aportes actuales de la Antropología y la Historia, desde enfoques que tradicionalmente han tenido poco impacto en los equipos de decisión curricular.

El texto se llamó “Aborígenes Americanos. Propuesta para el trabajo de los docentes”.

En él se propone sólo el estudio de dos poblaciones (pueblos andinos y guaraníes). Esta selección se fundamenta en una convicción compartida: la reflexión profunda sobre una o dos situaciones, más que la descripción de muchos casos, es una condición para el aprendizaje de conceptos de análisis social. Nos detenemos así, por ejemplo, en la racionalidad de prácticas que pueden parecer incomprensibles para alumnos y maestros. Entendemos que de esta forma se contribuye a la formación de valores y a la superación de prejuicios, desde el conoci-

miento y no simplemente predicando actitudes de tolerancia y respeto. Se propone el seguimiento de la situación de ambos grupos hasta nuestros días, profundizando en el impacto de la conquista, en la situación de los aborígenes durante la conformación del Estado nacional y en la actualidad. Procura así romper con la mirada ahistórica y estática —la tendencia a abordar el tema aborígen con referencia casi exclusiva a la situación previa a la llegada de los españoles—. El plan incluía privilegiar, para la historia reciente, los testimonios de testigos y protagonistas de los hechos. Probablemente era ésta la parte más ambiciosa del proyecto y ciertamente no pudo concretarse.

En la elaboración del texto enfrentamos algunos “obstáculos” sobre los que nos interesaría reflexionar. En principio, en nuestro país no es usual (a diferencia de otros) que un organismo público elabore textos. Además, la tradición es que los textos, y en especial los textos editados por el Ministerio de Educación, se ajusten casi totalmente a los contenidos curriculares vigentes. Nosotros partimos de hacer explícita nuestra objeción a la forma en que se plantea el tema aborígen en los contenidos. Este desajuste con la propuesta curricular oficial sin duda fue un límite para su utilización.

Se hicieron algunas copias que se utilizarían en sendos encuentros con docentes de las distintas regiones para ponerlos en discusión, después de la cual serían corregidos y se les agregarían las propuestas didácticas.

Los cambios de gestión, las reestructuraciones (y desestructuraciones) del equipo, y las diferentes prioridades hicieron que la terminación y publicación de este texto fuera postergándose primero, y abandonándose después.

#### EIB Y ASISTENCIA TÉCNICA

Gran número de docentes señalan que en su formación se reproducen representaciones de un aula homogénea y se concibe al conocimiento como proceso de pura “transmisión” desde el maestro hacia el alumno. A partir de la conciencia crítica de la formación recibida asumen no estar preparados para afrontar situaciones pedagógicas con grupos multiétnicos. Reiteradamente expresan las dificultades para organizar, monitorear y evaluar el trabajo del aula y de cada uno de sus alumnos, que perciben como demasiado diferentes al “término medio”.

A pesar de los esfuerzos de muchos por encontrar propuestas pedagógicas alternativas, la pervivencia de la ilusión de la homogeneidad conduce a la percepción de la diversidad dentro del aula como un problema. Cuando además la diver-

sidad se inscribe en contextos de pobreza adquiere una complejidad tal que los conflictos se profundizan.

En muchos casos, aparece el rechazo de dicha complejidad describiendo a esos alumnos como portadores “naturales” de características negativas (por ejemplo sucios, desprolijos, poco comunicativos, lentos, etc.). Algunos docentes involucrados en estas situaciones hacen descripciones y análisis detallados de estos grupos en un intento siempre renovado de encontrar en ellos las causas de su propio fracaso escolar. Algunos especialistas colaboran, conscientemente o no, con sus discursos en el fortalecimiento de prejuicios y estereotipos.

Sin embargo, no son pocos los docentes que se preguntan por sus propios obstáculos frente a esta situación e intentan superarlos, pero dicho esfuerzo suele ser producto de una actitud individual. Por lo general, esto se traduce en un trabajo en soledad con su congruente cuota de voluntarismo, poniendo límites a las acciones a desarrollar. Uno de esos límites es la ausencia de reflexión, planificación y compromisos institucionales.

El registro reiterado de estas situaciones y de la demanda de capacitación motivaron que gran parte de los trabajos se realizaran en torno a la capacitación docente. La misma tuvo que realizarse “en forma de asistencia técnica”, ya que la estructura del Ministerio impide que un programa compensatorio lleve adelante acciones de capacitación.

Dentro del margen estrecho de la asistencia técnica nos propusimos, entonces, trabajar con los docentes en un esfuerzo reflexivo acerca de prácticas, creencias e imágenes que, sobre alumnos, comunidades y aprendizaje, circulan en las instituciones educativas.

Realizamos un viaje a El Sauzalito (provincia de Chaco) donde hay escuelas con un alto porcentaje de población wichí, y dos a la Provincia de Santa Fe. En ésta los talleres se realizaron sucesivamente en escuelas situadas en localidades con población toba y mocoví: Reconquista, Recreo y Rosario.

Teniendo en cuenta que la capacitación docente en todos los casos, pero en especial para trabajar en estos contextos, debería formarlos tanto en los aspectos técnico-pedagógicos, como en la información y conceptualización sobre la diversidad sociocultural, intentamos sensibilizar a los docentes en las cuestiones de racismo, discriminación y etnocentrismo, analizar las causas del fracaso escolar de los alumnos indígenas y los factores en los que la escuela puede incidir, y proponer metodologías de investigación y producción de saberes buscando modificar el lugar de distintos grupos en la escuela.

En este sentido, priorizamos la revisión de las imágenes que sobre los pue-

blos originarios fue elaborando la sociedad dominante. Para facilitar esa deconstrucción, utilizamos la técnica de reflexionar sobre las imágenes que tiene la cultura hegemónica sobre sí misma y que, en la mayoría de los casos, los docentes comparten. También distribuimos y pusimos en discusión fuentes históricas contrastantes con el objetivo de hacer explícita la posibilidad de diferentes interpretaciones sobre el pasado y el presente.

Los viajes marcaron la posibilidad de comenzar un trabajo sistemático que quedó trunco. Faltó continuidad y permanencia para construir los vínculos de franqueza mínimos que el conocimiento interpersonal y el trabajo sistemático producen. Sólo la confianza puede abrir las puertas al reconocimiento de los obstáculos de la vida cotidiana escolar frente a “capacitadores” externos que, por ser enviados del Ministerio de Educación de la Nación, son considerados representantes de los niveles centrales de decisión educativa. Plazos más largos y un trabajo continuo son también condición para pasar de un momento de sensibilización a la reflexión sobre conceptos y categorías, para construir un diseño de capacitación en forma conjunta con cada escuela y para dar un tiempo para que los docentes pongan en práctica o ensayen las innovaciones consensuadas, y estas puedan ser evaluarlas conjuntamente.

#### SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN EIB: LA FRAGMENTACIÓN DE UN INTENTO “DEFRAGMENTADOR”<sup>7</sup>

La sistematización de experiencias en Educación Intercultural Bilingüe fue producto de una convocatoria a instituciones educativas de todo el país que se realizó en el año 2001 en el marco de un convenio entre el Ministerio de Educación y el Programa de Formación en Educación Intercultural y Bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes). Respondió al objetivo de “recuperar y difundir propuestas y acciones desarrolladas en distintos espacios”. Este objetivo estaba directamente vinculado al diagnóstico sobre las experiencias en curso: era y es evidente la necesidad de que las propuestas de educación intercultural en nuestro país superen el nivel de experimentalidad, se sostengan en el tiempo, se difundan y socialicen. Se buscó identificar las experiencias más significativas y crear una red que beneficiara a todas. Para el Ministerio, el compromiso estaba puesto en identificar las innovaciones para diseñar políticas con vistas a fortalecer, difundir y multiplicar las experiencias.

Recibimos 107 experiencias de distintas regiones del país. De ellas se selec-

cionaron 25 para ser publicadas enteramente, y recibir el apoyo de material bibliográfico y asistencia técnica.

Para la selección de los trabajos se convocó a un comité integrado por un responsable del Ministerio de Educación, un responsable del PROEIB Andes y un especialista de la Universidad Nacional de Luján. En la selección se consideraron diversos criterios: que los relatos mostraran distintos tipos de experiencias, que correspondieran a diferentes provincias y pueblos originarios, que representaran distintos niveles y modalidades, que dieran cuenta del protagonismo de la escuela y/o de la comunidad, y finalmente, que estuvieran contemplados tanto aspectos lingüísticos como culturales.

Durante el año 2002 y 2003 trabajamos en la preparación para la publicación de las experiencias seleccionadas, tarea que, junto con la realización de encuentros con los docentes que participaron, continúa pendiente.

Los relatos que enviaron nos permitieron hacer una caracterización tentativa del grado de desarrollo y las particularidades de las experiencias de EIB en nuestro país. En principio, las mismas son muy variadas; se desarrollan en la mayoría de las provincias y en distintos niveles del sistema, incluyen la educación “formal” y “no formal”, abarcan una gran cantidad de grupos étnicos, se implementan en zonas aisladas, en pequeñas localidades rurales y en grandes centros urbanos.

En general se proponen, a través de distintas estrategias, revertir situaciones de alto ausentismo y abandono, mejorar el rendimiento de los alumnos, diseñar formas de trabajar en situaciones de bilingüismo o multilingüismo, dar respuesta a los límites que los mismos docentes perciben en su formación. Otras avanzan también en la búsqueda de que la escuela y los alumnos se posicionen en forma positiva hacia la enseñanza de la lengua y la historia de la comunidad, recuperen la palabra y la memoria. En este sentido, desarrollan acciones con vistas a “acercar” las familias a la escuela (y la escuela a las familias), y, en definitiva, desarrollan propuestas tendientes a construir “una pedagogía diferente”.

La reflexión sobre los relatos nos permitió precisar ciertas áreas donde resulta imprescindible avanzar: la formación y capacitación docente, la elaboración de material didáctico, la limitación de muchas a estrategias para la alfabetización inicial en contextos de bi o multilingüismo, la falta de continuidad de las experiencias en los ciclos superiores, la imagen de la escuela como depositaria exclusiva de la responsabilidad sobre el mejoramiento de la situación social de sus alumnos y el futuro de las culturas aborígenes. Pero, fundamentalmente, resulta necesario avanzar en la revisión de ciertas imágenes de *carencia y de privación* sobre po-

blaciones que se alejan del *modelo ideal* de infancia y familia, sostenido tradicionalmente por la escuela, que se corresponden con sensaciones de resignación y afirmaciones contundentes sobre la imposibilidad de que los alumnos asuman las propuestas socializadoras de la escuela e incluso, puedan realizar aprendizajes complejos y sostenidos.

Parece necesario reconocer el desconocimiento general dentro del sistema educativo de las formas culturales, y en particular de las formas de enseñar y aprender en los grupos indígenas. La pregunta que sigue es cómo crear las condiciones dentro del sistema educativo para construir el camino hacia ese conocimiento. Además de esto, creemos que entre los docentes es necesario reflexionar críticamente sobre el lugar que la escuela ha desempeñado en la historia de estos pueblos, para comprender la necesidad de recuperar la confianza necesaria con vistas a producir un nuevo encuentro.

La posibilidad y responsabilidad de discutir todas estas líneas con los autores de los trabajos, de difundir y replicar las experiencias más significativas, y apoyar aquellas que se vieron frenadas por innumerables obstáculos, también continúa pendiente. En diversas situaciones tuvimos la certeza de que el cumplimiento de estos compromisos establecidos debía ser instalada y reinstalada constantemente en la agenda, que dependía de voluntades y esfuerzos personales, algo que en principio se había establecido como un compromiso institucional.

### ¿EL ESTADO DEBE ASUMIR UNA POSICIÓN Y “HACERSE CARGO”?

Todos estos fueron, desde el punto de vista personal, trabajos muy enriquecedores para quienes participamos en ellos. Lamentablemente este beneficio individual no se tradujo en una acción de impacto social. Como dijimos, todas las experiencias compartieron el mismo final: ante el cambio de gestión las acciones quedaron interrumpidas y la concreción de compromisos establecidos continúa pendiente. De no continuarse y concretarse estos compromisos, creemos que lo realizado no habrá sido para el Estado más que una dispersión de esfuerzos y presupuesto.

Este problema parece repetirse constantemente: se delinea una política o una acción; se abandona lo hecho; con cada nueva gestión algunas de esas líneas permanecen y otras, a pesar de los intentos de quienes las llevaron adelante, caen; los recién llegados se manejan con la ilusión de estar comenzando de cero. La falta de concreción y continuidad de las acciones relatadas muestra, en una escala pe-

queña, las consecuencias de la falta de continuidad y de definiciones en las políticas de Estado, de la inexistencia de funcionarios que *sostengan* los lineamientos a través (y en ocasiones a pesar) de los cambios coyunturales.

El trabajo en el Estado siempre es complejo, las lógicas se superponen, la coyuntura se impone, la estructura burocrático-jerárquica permea las acciones y omisiones cotidianas. Desde nuestro ingreso al Ministerio nos preguntamos por las posibilidades reales de acción, de aprovechar resquicios, contradicciones, rupturas, o simplemente “distracciones” de la lógica dominante.

Nos aferrábamos a la (¿vieja?) idea de que el Estado podía funcionar *en alguna medida* como un espacio de demanda de los sectores populares, como una instancia donde mantener una mínima expectativa de igualdad, como un lugar de disputa, de reivindicación y de denuncia.

Hoy todo esto se nos plantea más como pregunta que como expectativa.

En el área que trabajamos es necesario considerar, como ya dijimos al principio, que el Estado nacional ha funcionado como arquetípico, modélico de las políticas de las jurisdicciones, ha marcado un rumbo. Las políticas estuvieron dirigidas a construir una nación sobre la base de un modelo homogéneo. Hoy es necesario replantear el sentido de este modelo, elaborar políticas que al tiempo que defienden la igualdad no dejen de dar lugar a la diversidad.

Asumir una política intercultural implica reconocer que el proyecto educativo fue cómplice de la destrucción cultural *de diversos grupos humanos*. El Estado debe comenzar por reasumir el papel que históricamente jugó. Esto debe hacerse no en el sentido de vuelta al pasado, sino “ubicando” en un lugar distinto a estas poblaciones, y proyectando con ellas un futuro posible y deseable.

¿Es posible pensar que desde el Estado se va a cuestionar el modelo hegemónico que tan estrechamente contribuyó a instaurar? El Estado no hará solo esto, pero en la correlación de fuerzas que existe actualmente, creemos que es necesario sostener posiciones con vistas a que en algún momento lo haga. Esto supone asumir el país que tenemos, más o además del que queremos. Es necesario preguntarnos al mismo tiempo qué consecuencias tendría el desentendimiento total del Estado de esta cuestión, cuando las organizaciones populares de la sociedad civil han sido sistemáticamente debilitadas; más aún teniendo en cuenta el avance que en los últimos años han tenido en este campo diversas organizaciones religiosas de signos ideológicos de lo más variados.

Las investigadoras citadas (Hillert, Neufeld, Hintze, Grassi, Montesinos) nos advierten sobre la tendencia a abandonar la lucha por el cumplimiento de los deberes del Estado y reemplazarla por ilusiones depositadas en la sociedad civil.



Esto se traduce en la “devolución” de la expectativa de resolución de los conflictos sociales a una sociedad cada vez más fragmentada, sobre todo teniendo en cuenta el contexto de privatización e incorporación al Estado de aparatos privados de la hegemonía de la sociedad, y de escasa y controlada participación de los que tienen menos recursos.

En cuanto a las características específicas del proyecto de EIB, y la posibilidad de que la interculturalidad sea instalada como una política de Estado, y de los constantes riesgos de cooptación de estas políticas, es obvio que en el contexto actual éste es un paso necesario para superar el carácter marginal y fragmentario de las experiencias ya existentes, incorporación cuyos sentidos deben ser constantemente reflexionados. No obstante, en los tiempos que corren, es necesario preguntarse de qué Estado estamos hablando. Los quiebres del proyecto, con distintos aspectos y prioridades del programa educativo oficial (claramente como el mismo se definió hasta hace poco tiempo), parecen a la vez su mayor “potencia” y virtud, y su mayor riesgo. Es claro que las acciones señaladas se hicieron, en cierta medida, en forma no demasiado evidente, e incluso “contra” el sentido de muchas de estas políticas.

A lo largo de todo el trabajo, y teniendo en cuenta las discusiones que se vienen desarrollando en los espacios académicos en los que estamos insertas, advertimos acerca de la potencialidad de estos proyectos y de las acciones que relatamos, tanto para aumentar la fragmentación y segmentación educativa, como para constituirse en espacios alternativos al modelo educativo tradicional. En la primera tendencia ubicamos las políticas tendientes a la focalización y el etiquetamiento que, de la mano de la asistencialidad, refuerzan la desigualdad educativa. En referencia a la potencialidad crítica de estos espacios, nos detenemos en su posibilidad de “incluir otras voces” en las políticas de Estado y, fundamentalmente, interpelar al conjunto del sistema, propiciando un reposicionamiento de funcionarios, especialistas y docentes frente a la diversidad sociocultural. En estas reflexiones nos interesa especialmente dejar planteada la pertinencia de los debates en torno a la educación intercultural para profundizar la discusión “igualdad-equidad” en las políticas de Estado, y en particular en las políticas educativas.

#### EN EL CRUCE DE LA INVESTIGACIÓN Y LA GESTIÓN

Todo esto hace necesario cuestionar(nos) permanentemente acerca de la participación y el espacio para el planteo de propuestas que en su momento creía-

mos, y en alguna medida creemos, relativamente alternativas en un proyecto que no deja de ser oficial en el contexto de la sociedad actual; en definitiva, por no dejar de preguntarnos por la existencia real de espacios dentro del Estado donde sea posible actuar con relativa independencia del proyecto hegemónico (un proyecto en constante redefinición) y también sobre los peligros del “uso” concreto de este tipo de propuestas. A pesar de las frustraciones y las certezas transformadas en dudas, esta pregunta debe complementarse con otra, no menos importante: aquella por el sentido de *no* actuar en estos posibles espacios. La reflexión sobre esto último, sobre los sentidos “profundos” y no aparentes, no ya de “las” acciones sino de “nuestras” acciones e inacciones, es una práctica para la que nuestra experiencia y nuestra formación (histórica y antropológica) nos posiciona favorable, y a la vez dramáticamente, quitándonos la posibilidad de ser demasiado ingenuas.

## NOTAS

<sup>1</sup> Una versión inicial de este trabajo fue presentada en el Primer Encuentro Nacional “Educación e Identidades”, realizado en la Universidad de Luján en Septiembre de 2003. Recientemente se presentó una versión reformulada para el VII Congreso de Antropología Social, a realizarse en Mayo de 2004.

<sup>2</sup> En este punto se toman algunas precisiones de Novaro (2003).

<sup>3</sup> Muchas de las reflexiones que volcamos en este punto se basan en las discusiones producidas en el proyecto de investigación conjunto dirigido por María Rosa Neufeld en el Instituto de Antropología, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT “Niños, familias, escuela. Ciudadanía en contextos de diversidad y pobreza”).

<sup>4</sup> Recordemos que el Ministerio de Educación está organizado en una Dirección de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, una Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente, y otra de Programas Compensatorios.

<sup>5</sup> Que la homogeneización se haya asociado con la igualdad es objeto de diversos análisis que advierten sobre la paradoja de un sistema que se presenta como homogéneo pero tiende a la diferenciación al asignar distintas oportunidades educativas a sujetos con tradiciones culturales y procedencias socioeconómicas diversas.

<sup>6</sup> Parte de estas reflexiones se profundizan en Novaro (2002).

<sup>7</sup> También en este punto se toman algunas precisiones de Novaro (2003).

## BIBLIOGRAFÍA

- Duschatsky, Silvia (2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós, Buenos Aires.
- Grassi, Estela; Susana Hintze y María Rosa Neufeld (1994). *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*. Espacio, Buenos Aires.
- Grimson, Alejandro (2002). “La nación después del deconstructivismo. La experiencia argentina y sus fantasmas”. *Primeras Jornadas de Interfases entre cultura y política en Argentina*. IDES, 17 y 18 de Diciembre de 2002, Buenos Aires.
- Hillert, Flora (1999). *Educación, ciudadanía y democracia*. Tesis 11, Buenos Aires
- Montesinos, Paula (2002). “Políticas educativas focalizadas y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social”. Tesis de maestría en políticas sociales.
- Novaro, Gabriela (2002). “Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares”. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (2003). “Pueblos aborígenes y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural”. En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Sistematización de experiencias en Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina*. Buenos Aires (en prensa).
- Tiramonti, Guillermina (2003). “Nueva agenda para el sistema educativo”. En: *Revista Novedades Educativas*, N° 154, Buenos Aires, 4-9.
- Van Haecht, Anne (1999). *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la Educación*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Wacquant, Löic, (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a principios del milenio*. Manantial, Buenos Aires.