

Discursos sobre “indios” en la escuela: un caso de investigación para la intervención

Sofía SORIA*



Detalle obra “Soledad y espacio”,
Lita Beanatte

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación relativa a los discursos sobre “indios” en una escuela de nivel medio de Córdoba, Argentina. La investigación se desarrolló durante 2006-2007, se centró en el análisis de un proyecto pedagógico que contempló la cuestión de la “diversidad cultural” y los “pueblos indígenas” con el objetivo de diseñar estrategias de intervención para el enriquecimiento y/o transformación de prácticas pedagógicas vinculadas a la temática. Los resultados ponen centralmente en discusión la relación entre escuela y diferencia cultural en el contexto de los profundos cambios políticos, económicos y culturales dados a partir de los '90.

Palabras Clave: Escuela, Política, Discurso, Diferencia Cultural, Intervención.

Discourse about “indians” at school: a research case for intervention

Abstract

This paper presents some results of a research on discourses about “natives” in the context of a secondary school in Córdoba, Argentina. This research was developed during 2006-2007, and it was focused on the analysis of a pedagogical project that considered on the topic of “cultural diversity” and “indigenous people” in order to design educational strategies of intervention to improve and/or transform pedagogical practices. These results mainly discuss the relationship between school and cultural difference in the context of the significant political, economic and cultural changes that took place from the 90's.

Key words: School, Politics, Discourse, Cultural Difference, Intervention.

Introducción

Este artículo presenta los resultados de una investigación relativa a los discursos sobre “indios” en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba, Argentina. Desde sus inicios, el propósito de la investigación fue elaborar un diagnóstico para el posterior diseño de una estrategia de intervención orientada a problematizar, enriquecer y/o transformar las iniciativas pedagógicas vinculadas a la temática. La propuesta de desarrollar esta investigación¹ surgió a partir de un viaje educativo al Noroeste Argentino (NOA) realizado a fines del 2005 en dicha institución, cuyo proyecto pedagógico contempló, entre otras cuestiones, el abordaje de la “cuestión indígena”. En este sentido, se recuperó al viaje como “situación de contacto” (Heras Monner Sanz, 2005), en tanto significó no sólo un contacto directo como una realidad percibida como diferente, sino que también permitió a alumnos/as y docentes *ubicarse respecto a la diferencia*.

La indagación en torno a esa experiencia encontró su marco de discusión en la relación escuela-diferencia cultural y se fundamentó en una doble necesidad: por un lado, la importancia de articular esos discursos sobre “indios” a determinadas condiciones sociales de producción; por otro, generar procesos de problematización y

* Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (CEA, UNC), donde integra el Programa de investigación “Multiculturalismo, Migraciones y Desigualdad en América Latina”. Es candidata a doctora en Ciencia Política, Especialista en Comunicación, Medios y Prácticas Educativas y Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Investiga problemas vinculados al Estado, políticas educativas, pueblos indígenas e interculturalidad.
Dirección postal: Enrique Lacosta 270
Dpto. 1, Córdoba (c.p. 5000)
sofiasoria@hotmail.com
Tel.: (0351) 460 11 09

resignificación sobre el lugar de la escuela en la producción, apropiación y/o reproducción de tales discursos. Sobre esta base, la reconstrucción de la experiencia del viaje permitió delinear un campo problemático en torno a los modos en que la diferencia cultural se representa e imagina en relación a pertenencias e identidades construidas como "propias", considerando el contexto sociopolítico y educativo a partir del cual adquieren sentido.

A los fines de esta presentación, se desarrolla como punto de partida un breve marco histórico-conceptual en torno a la relación Estado, nación, diferencia cultural e institución educativa; luego, se plantean los principales cambios que la transformación educativa de los '90 introdujo en términos de incorporación y tratamiento de la diversidad cultural –dentro de cuyos contornos se incluye "lo indígena"–; finalmente, se explicita el enfoque metodológico y los resultados de la investigación diagnóstica.

Estado, construcción nacional e institución educativa

En la Argentina de la segunda mitad del siglo XIX, construir un Estado implicó formas singulares de relacionamiento, reconocimiento y participación que dieran forma y sentido a un nuevo orden político, social, económico y cultural. Pues, la consolidación de un Estado dependía fuertemente –aunque no exclusivamente– de un proceso de creación de bases sociales y culturales que otorgaran legitimidad al nuevo orden. Construir esas bases no era sino *construir una nación* en tanto comunidad de pertenencia común, esencial y perdurable en el tiempo, con un pasado compartido y trascendente (Balibar, 1991).

En el transcurso de ese período, la preocupación por la cuestión educativa fue central para la creación y consolidación de la nación como componente fundamental de una república moderna; sobre todo por la promesa que una escolaridad moderna parecía cumplir en relación a la conformación de sujetos educativos, cuya eficacia simbólica en relación a la construcción de una cultura común quedó plasmada en la historia del siglo XX (Carli, 2003)². En ese orden, sería la escuela la que tendría la misión educativa de crear y fortalecer una cultura "sui generis" basada en un modelo de identificación en el que se valoraba positivamente lo blanco y lo europeo, en detrimento de lo que se entendía como "barbarie":

indios, mestizos, gauchos y pobres en general (Juliano, 1992). De allí que la institución educativa se presentara como una garantía de unidad ante una heterogeneidad interpretada como conflicto y como lugar desde el cual lograr la homogeneidad o "conciencia nacional" convertida en sinónimo de gobernabilidad de un país moderno (Neufeld y Thisted, 1999). En este sentido, se destaca la importancia de la educación en el contexto de constitución de los Estados-nación, al ser enclave fundamental del proceso de socialización y consolidación nacional e instrumento de integración política y conformación de ciudadanía (Tedesco, 1995).

Las políticas de homogeneidad se vincularon entonces a la creación de un "ciudadano deseable" que se identificara con un conjunto de valores y prácticas acorde a una nación moderna; hecho que da cuenta de un doble juego en la conformación del imaginario de una nación homogénea: *la construcción del ciudadano* y *la construcción del otro* (Castro Gómez, 2000). A través de sus mandatos fundacionales, la escuela promovió la transmisión de categorías de clasificación y diferenciación entre un "nosotros" y un "otros"; erigiéndose sobre un ideal de igualdad identificado con la uniformidad-homogeneidad que, al tiempo que garantizaba el acceso a la civilidad, marcaba los límites con otros sectores sociales que no respondían a sus parámetros. En ese contexto, el "indio" y "lo indígena" no fueron categorías expulsadas del discurso de la época, sino más bien construidas como el contraluz de una identidad nacional pretendidamente neutral en términos étnicos. Desde esta perspectiva, la misión educativa de la escuela implicó procesos de alterización, en tanto todo proceso educativo formal es una política de la diferencia orientada a la formación de subjetividades y sujetos (Rodríguez de Anca, 2004).

Estos procesos dan cuenta de la importancia que adquirió la educación en la configuración de un proyecto de país moderno como práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos (Puiggrós, 1990); al tiempo que destacan una perspectiva que ubica a la escuela y los procesos educativos como instancias clave de mediación³ de un orden sociopolítico determinado. Esto no es sino sostener, desde el punto de vista teórico, la inescindible relación entre educación y política, en tanto la construcción del ciudadano implica también la construcción de un sujeto pedagógico (Torres, 2007).

Los cambios educativos de los '90: la diferencia cultural como "valor"

Desde las dos últimas décadas del siglo XX, la escuela ha visto resignificadas sus funciones, representaciones y discursos en lo relativo a la diferencia cultural en general y "lo indígena" en particular. Si en sus momentos fundacionales la institución educativa cumplió una función clave en la construcción de una nación imaginada como blanca y homogénea, la transformación educativa de los '90 favoreció nuevos modos de "integración" y tratamiento de una diferencia cultural antes estigmatizada. Tanto en el diseño de políticas como en los espacios escolares, se generalizaron discursos y prácticas tendientes a *la aceptación del otro, la atención a la diversidad y el reconocimiento de la diferencia*.

Esta apertura a la diversidad fue posible en el contexto de un proceso regional de transformación estructural en el orden económico, político y sociocultural que permitió el arribo del neoliberalismo como nuevo modelo de relación entre Estado, economía y sociedad, generando importantes replanteamientos institucionales que, en el caso de la educación, tuvieron como finalidad no sólo la expansión de la enseñanza sino también la adecuación de la educación pública a los cambios de la lógica de regulación capitalista (Krawczyk y Vieira, 2007). En Argentina, la transformación

educativa se justificó como solución a la "crisis" de un sistema caracterizado por su desvinculación con nuevos contextos económicos y sociales, por su falta de "equidad", "calidad", "eficiencia" y "eficacia" y su relación con un proyecto de construcción de Estado-nación "agotado" (Miranda et al., 2003). En virtud de nuevos diagnósticos, comenzaron a legitimarse políticas diferenciadas para poblaciones diversas, esgrimiendo como argumento el agotamiento de proyectos educativos universales vinculados a los conceptos de homogeneidad e igualdad (Bordegary y Novaro, 2004). La Ley Federal de Educación (N° 24.195) de 1993 fue el marco normativo que dio sentido y orientación a las nuevas definiciones¹.

Sin embargo, diversas investigaciones empíricas elaboraron interesantes conclusiones sobre las transformaciones dadas en relación al tratamiento de la diferencia cultural en el ámbito educativo, mostrando que los nuevos discursos, representaciones y prácticas en relación a los "otros" no condujeron necesariamente al cuestionamiento de las condiciones histórico-políticas constituyentes de las diferencias y las desigualdades sociales. En la vasta producción en torno al tema, se destaca por ejemplo que en algunos contextos escolares las estrategias de integración y reconocimiento se sostienen sobre una visión armónica de las relaciones socioculturales y una perspectiva esencialista que trataría la diferencia cultu-



"Quietud", óleo
Lita Beanatte

ral como elemento folclórico, exótico o extraño (Domenech, 2004). Según Raúl Díaz, se ha dado la generalización de una pedagogía culturalista en la que predomina un concepto "clásico" de cultura⁵ en función del cual se aborda y "rescata" una diferencia cultural sintetizada en un inventario de costumbres, rasgos, creencias y estereotipos. La narrativa educativa que emerge del paradigma político del multiculturalismo promovería la atención a la diversidad, la tolerancia, el respeto por el otro, la aprobación de lo diverso y convivencia entre los distintos, cuya implicancia esencialista redundaría en una reificación de lo cultural, una expropiación de lo político y una desconexión con la lucha contra la desigualdad social (Díaz, 2001). En el plano de los programas y proyectos estatales orientados a las "poblaciones indígenas", algunas indagaciones muestran que la tendencia predominante ha sido tratar la diferencia cultural como "problema", "déficit" o "necesidad especial", cuya consecuencia ha sido la no problematización de los supuestos ideológicos de la nación argentina (Lanusse, 2004). A nivel de los diseños curriculares y contenidos escolares, esa diferencia ha sido abordada bajo la forma de "discriminación", de "necesidades educativas especiales", de "problemas de acceso" a la norma curricular y como "lo otro" definido en relación a la centralidad de una cultura occidental propuesta como modelo de identificación (Rodríguez de Anca, 2004; Novaro, 2005).

Viajando hacia "lo diferente": descripción del proyecto y fundamentación del diagnóstico

Con lo expuesto hasta aquí, se puede decir que el proyecto pedagógico sobre el cual se realizó la investigación diagnóstica encontró algunas de sus condiciones de posibilidad en los cambios educativos iniciados en los '90 y en las redefiniciones que se produjeron en torno a la diferencia cultural, tanto a nivel educativo como en otros niveles de la realidad social.

El diagnóstico se realizó en una institución privada de nivel medio de la ciudad de Córdoba en el período 2006-2007. Como parte de los proyectos pedagógicos desarrollados en la institución, el viaje al Noroeste Argentino (NOA) se realizó por primera vez en el año 2001 con alumnos y alumnas del 5º año de la especialización y estuvo enfocado centralmente en el problema de la biodiversidad. En el año 2005 se propuso

realizar nuevamente el viaje, pero esta vez se incluyeron nuevas áreas de conocimiento con el propósito de abordar la realidad del NOA desde los aspectos ambientales, geográficos y culturales, trabajados por las materias de Biología, Geografía y Ética respectivamente. En virtud de este propósito general, el proyecto propuso como objetivos específicos valorar otras realidades culturales, históricas, económicas y geográficas; ampliar el grado de apertura hacia esas realidades; apreciar y analizar la biodiversidad, el paisaje y la morfología del espacio geográfico y problematizar la situación actual de las comunidades indígenas de la zona.

Concluido el viaje del 2005, se propuso realizar un diagnóstico sobre el mismo en tanto experiencia de enseñanza-aprendizaje que, a su vez, permitiera establecer relaciones con un contexto histórico, sociopolítico y educativo más amplio. De este modo, se recuperó el viaje NOA como "situación de contacto" (Heras Monner Sanz, 2005), entendiendo que una situación de contacto directo con lo que se percibe como diferente permite actualizar modos de posicionarnos, entendernos e imaginarnos frente a "otros". Para acceder a estos posicionamientos y los significados sobre los que se apoyaban se trabajó con los *discursos* de los sujetos involucrados, pero no como "dato" que nos permitía detectar una "verdad" o una "realidad", sino como expresión de una manera de conocer y significar el mundo atravesada por las tensiones y contradicciones propias de las pujas que definen la dinámica social (Angenot, 1989)⁶. En función de esta perspectiva, los objetivos del diagnóstico se orientaron a: 1) indagar los discursos de alumnos y alumnas en torno a los "indios" y "lo indígena", su vinculación con la experiencia escolar y con condiciones sociales de producción; 2) analizar el modo en que esos discursos fueron actualizados y/o transformados a partir del proyecto NOA⁷. Respecto a este último aspecto, interesaba delinear un campo problemático sobre el rol de la escuela en la naturalización y/o resignificación de los discursos sobre las identidades y pertenencias en vistas del diseño de estrategias de intervención.

La noción de *huellas* trabajada por Elsie Rockwell funcionó como hilo conductor de la indagación, al destacar que la experiencia escolar en tanto trama compleja en la que intervienen disposiciones normativas, administrativas y burocráticas, formas social e institucionalmente situadas de transmisión y apropiación del conocimiento,

deja huellas en la vida de los sujetos. Pero teniendo en cuenta también que esa experiencia no es necesariamente determinante en la formación de quienes transitan por ella (Rockwell, 1995). En función de ello, se trabajó con un *enfoque metodológico cualitativo* y las técnicas de recolección de datos fueron la encuesta, entrevistas grupales y entrevistas individuales. El avance de la investigación se planteó en términos de aproximación sucesiva (Jelin et al., 1986) y las etapas se desarrollaron en orden a los resultados e interpretaciones parciales en el proceso investigativo. En una primera etapa, se realizaron encuestas a alumnos/as que permitieran una aproximación a la experiencia del viaje NOA. En la segunda etapa se realizaron entrevistas grupales con alumnos/as y entrevistas individuales con las profesoras a cargo del proyecto y la directora de la institución. Para el primer caso, se eligió la técnica de entrevista grupal porque se esperaba que ello permitiera un diálogo y una reconstrucción colectiva de la memoria del viaje, que los/as alumnos/as pudieran repasar sus experiencias a través del intercambio y/o confrontación de impresiones y percepciones personales. La conformación y selección de los grupos se hizo en función de la relevancia y pertinencia de las categorías identificadas de modo general durante la etapa de encuestas. Por otro lado, las entrevistas con las profesoras y la directora de la institución apuntaron a cuestiones más formales del proyecto, enfocando sobre todo en aspectos relativos propósitos y fundamentación pedagógica, logro de objetivos, fortalezas y debilidades, apreciaciones sobre la apropiación que alumnos/as hicieron del proyecto. La tercera etapa se focalizó en “construir el dato” (Jelin et al., 1986) y supuso un distanciamiento, por lo menos provisorio, de la recolección de datos para poder elaborar una descripción e interpretación más compleja y ordenada.

“Ellos” y “nosotros”: discursos sobre diferencias, distancias y desigualdades

Las entrevistas grupales permitieron reconstruir e interpretar las maneras en que alumnos y alumnas construían discursivamente imágenes de “lo propio” y “lo ajeno”, atribuyendo características y propiedades como constitutivas del “nosotros” y los “otros”.

Lo indígena como parte del pasado fue un sentido que definió modos de imaginar y nombrar

un modo de existencia social distinto y distante de lo propio; “lo indígena” se presentó asociado a un modo de vida, prácticas y costumbres que tienen que ver un momento histórico anterior en el tiempo, pero que todavía persiste en el presente bajo diversas formas de existencia y resistencia. De ello derivó la construcción de una cadena de equivalencias en torno a lo que significaba “ser indio”: lo “puro”, lo “genuino”, las “raíces”, la “simpleza”, son algunas de las formas bajo las que aparecía representada esa pertenencia identitaria. Íntimamente vinculado a esto, aparecieron ciertas marcas discursivas orientadas a identificar la diferencia con la distancia, definiendo un relato que vinculaba al “nosotros” *acá* y al “ellos” *allá*. Esta *espacialización de las pertenencias identitarias* definía, a su vez, diferentes posibilidades de modernización, progreso económico e inclusión en el espacio público y estatal, continuando la cadena de equivalencias que nombrábamos anteriormente, ya que “lo propio” se articuló a la “globalización”, las “posibilidades económicas”, el “progreso”, la “tecnología” y una “pérdida de cultura”; mientras que “lo otro” quedó vinculado a los “orígenes”, al “pasado”, la “autenticidad”, al escaso contacto con la tecnología y la globalización. El relato de una alumna sintetiza algunos visos de este modo de entender y representar la identidad y las relaciones identitarias:

Como que ellos fueron quedándose, como que nosotros por ahí ya veníamos avanzando, es más creo que la mayoría somos descendientes de españoles y ya veníamos de una cierta civilización y como que de ahí partimos y como que fuimos tecnologizándonos y como que a los aborígenes siempre se los mantuvo ahí y como que el futuro, o sea, como que el tiempo no les hizo nada y como que quedaron ahí y se fueron marginando...

La construcción del “nosotros” y los “otros” encontró su marco de interpretación en el mito de los/as argentinos/as como “venidos/as de los barcos”, ubicando por momentos fuera del territorio imaginario de la nación a quienes se asocian con categorías fuertemente marcadas (Briones, 1998). Sin embargo, esta expulsión de la alteridad del imaginario nacional, se articuló contradictoriamente con una exaltación y reivindicación de “lo indígena” en tanto categoría que expresaba lo “simple” y representaba las “raíces”; de los “indios” como *verdaderos poseedores de cultura* que “cuidan”, “conservan” y “luchan” por lo suyo. De allí, surgió la necesaria pregunta en torno a cómo

interpretar esa contradicción que, por un lado, ubicaba al "nosotros" del lado del progreso, la civilización, incluso de la neutralidad étnica y, por otro, esa autenticidad atribuida al "otro" como intento de reivindicación y reconocimiento. Esta tensión negación-reconocimiento la interpretamos bajo la hipótesis de una *normalidad integradora de la diversidad cultural* (Sinisi, 1999) que "cierra" la posibilidad de interpretar y problematizar la diferencia desde la dinámica histórica y social.

En relación al *porqué de las diferencias, las distancias y desigualdades*, surgió como significativa una explicación que, cabe aclarar, no puede ser interpretada como una lectura coherente, cerrada y pura, sino más bien atravesada por contradicciones y tensiones con otras posibilidades explicativas. En tal sentido, la existencia de las diferencias culturales apareció fuertemente asociada a hechos de discriminación y/o marginación; es decir, la diferencia entre un "nosotros" y un "otros" cobraba evidencia –y existencia– sólo cuando se vinculaba a hechos concretos de discriminación. En relación a este tipo de interpretación, predominó una visión que interpreta las identidades culturales como conjunto de "posiciones" (lengua, costumbres, prácticas, rasgos físicos) que provocarían situaciones conflictivas de acuerdo al contexto. Funcionaría en este caso una especie de pensamiento circular según el cual *la diferencia existe porque hay discriminación y la discriminación porque hay diferencias*.

Con lo expuesto, vemos cómo la diferencia cultural a la que alumnos y alumnas se enfrentaron durante el viaje quedó simbolizada como "lo otro" que, por su lejanía con la ciudad, permanece en el plano de simplicidad y lo originario. Si partimos de la idea de que las identidades se construyen en las relaciones, en donde un "nosotros" cobra existencia a partir de la diferenciación y oposición con un "ellos", podemos observar un discurso sobre la identidad en el que esa dimensión relacional queda desplazada muchas veces por una explicación ahistórica de las diferencias culturales. La diferencia se piensa como algo que existe *en sí misma*: "lo indígena" como conjunto de costumbres y prácticas que pueden explicarse más allá de toda condición histórica, política y



"Soledad y espacio", óleo
Lita Beanatte

económica. Si bien la historia y la política jugaron en ocasiones como factores explicativos de las pertenencias y desigualdades, los discursos sobre los "otros" quedaron atravesados por una mirada que interpreta la alteridad como *esencia*, como condición de existencia que parece haber quedado inmune a un progreso que, a su vez, se percibe como privativo del "nosotros".

Escuela y conocimiento

Otro aspecto clave fue el modo de presencia y las formas de abordaje de la diferencia cultural y la "cuestión indígena" en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se observó en este sentido una representación de la *escuela como transmisora de la historia*, función que definiría un particular modo de trabajar la temática indígena: como "hecho del pasado" y como "contenido curricular" privativo de ciertas disciplinas, principalmente la historia. Ubicándose como lectores/as⁸ del discurso escolar, alumnos y alumnas remarcaron que la escuela se centraba en cuestiones "pasadas", manifestando al mismo tiempo la ausencia de "temáticas de actualidad" y de res-

puestas o explicaciones suficientes sobre algunos hechos considerados importantes. En relación a la “cuestión indígena”, esas percepciones sobre las carencias del discurso escolar aparecieron bajo tres formas: ausencia de tratamiento del tema o un tratamiento incompleto, desconexión de la escuela con la realidad y la *escuela como espacio donde se enseñan y aprenden las diferencias culturales*. En función de un “deber ser” a partir del cual la escuela parecía ocupar el banquillo de los acusados, las demandas se dirigieron hacia una *escuela que no enseña a integrar*, que sólo enseña la existencia de las diferencias y no se involucra en la construcción de lo que podríamos llamar un “nosotros ampliado”. Sin embargo, ese ideal de integración configurado en los discursos de los/as alumnos/as quedó planteado en términos de “argentinidad”, en un “todos somos iguales” en el que la diferencia cultural quedó desmarcada de ese ideal de igualdad.

En cuanto al viaje NOA como proyecto pedagógico y su aporte en términos de comprensión, conocimiento y problematización de la diferencia cultural, se reconoció como experiencia única en el conocimiento in situ de otras realidades sociales y culturales, ya que sirvió para “ver”, “observar”, estar en “contacto”, “lograr una cercanía” con los pueblos indígenas de la región. Se observa aquí cómo la espacialización de las diferencias culturales se vincula, en este caso, con un modo de entender el *conocimiento de la diferencia*. Pues, sobre la base de esa concepción se interpretó al viaje como oportunidad de *contactar, ver y conocer* una diferencia radicada geográficamente en un “allá”, e interpretada como una *realidad cultural dada en sí misma, como dato, modo de vida o identidad* que podrían conocerse desde una posición de observación.

A modo de cierre: la “politicidad” de la escuela y la práctica pedagógica

La reconstrucción de los problemas y necesidades identificados en el proceso del diagnóstico resultó en la elaboración de un mapa de problemas que encontró en la *práctica pedagógica* un eje transversal de articulación, ya que el proyecto pedagógico analizado permitió comprender cómo la puesta en juego de una concepción particular del conocimiento actualizó ciertos discursos –y no otros– en torno a la diferencia cultural y la desigualdad social. Entonces, si acordamos que la integración del contenido y el diseño cu-

ricular, estrategias y técnicas, modalidades de evaluación, propósitos y métodos dan cuenta de cómo la práctica del docente pone en juego una versión particular del conocimiento, qué significa conocer y cómo podemos construir representaciones de nosotros mismos, de los demás, del ambiente físico y social (McLaren, 1998), reconoceremos la radical politicidad de la escuela y la práctica pedagógica. Esto supuso, al mismo tiempo, pensar la escuela en su íntima vinculación con un contexto sociopolítico determinado, al formar parte de los procesos de producción, apropiación y/o reproducción de discursos y representaciones sociales.

Fue así que la propuesta de intervención se propuso como horizonte de trabajo la problematización y reflexión en torno a la práctica pedagógica como parte de un proceso más amplio de transformación y conformación de sujetos críticos. Para ello, se trabajó con la noción de “educación problematizadora” de Paulo Freire (2000) en tanto implicaba un proceso de desmitificación del mundo, de emersión e inserción crítica en la realidad, sobre la base una concepción del conocimiento no como transmisión de “la” cultura sino que como acto cognoscitivo que desnaturaliza el mundo. En ese marco, se recuperó la idea de práctica pedagógica como “trabajo intelectual” (Achilli, 2000) en el que cobran relevancia los conceptos de apropiación del conocimiento y, por lo tanto, su transformación y resignificación. En tal sentido, la propuesta giró en torno a la desnaturalización/deconstrucción de ciertos discursos y prácticas que suponen modos particulares de pensar las pertenencias identitarias, la diferencia cultural, qué es “lo otro” y “lo propio”. Y ello con la convicción de que el trabajo con los discursos y las representaciones constituiría un *accionar político* basado en el cambio del conocimiento como cambio de una determinada política de conocimiento del otro (Alonso y Díaz, 2004). Dicha propuesta, en suma, se planteó la posibilidad de imaginar una escuela como espacio desde el cual generar una mirada crítica sobre la formación de las identidades y deconstruir los discursos del “nosotros” y los “otros” profundamente articulados a condiciones históricas, políticas, económicas y culturales de producción. Una escuela capaz de ver más allá de su función transmisora y que pudiera reconocerse como institución implicada en las disputas por las definiciones de lo social.

Notas

- 1 Como ex-docente de la escuela y como persona involucrada e interesada en temas relativos a los pueblos indígenas, propuse realizar la investigación como parte de mi trabajo final de la Especialización en Comunicación, Medios y Prácticas Educativas del Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- 2 Sin embargo, según apunta esta autora, la construcción de esa cultura común estuvo atravesada por conflictos y contradicciones. Un señalamiento sobre las contradicciones y disputas político-ideológicas en los momentos fundacionales del sistema educativo se puede encontrar también en Puiggrós (1990).
- 3 Mediación aquí no significa simple reproducción, antes bien, lo que se intenta destacar es el lugar de la escuela en el proceso de refuerzo/resignificación/oposición de los discursos y representaciones que circulan en una sociedad.
- 4 A pesar de que la Ley Federal de Educación está fuera de vigencia desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006), la tomamos como referencia normativa de las acciones e iniciativas desarrolladas en relación a la diversidad cultural. Además, durante la etapa de recolección de datos de nuestra investigación era todavía la normativa vigente. Por otro lado, si bien la nueva ley contempla decididas iniciativas respecto a la modalidad de tratamiento de la diferencia cultural, preferimos pensar a las dos normativas más en términos de continuidad de ciertos "sentidos comunes" respecto del problema que nos ocupa.
- 5 Para más detalles sobre la discusión y producción teórica en torno al concepto de cultura en el campo de la antropología, puede consultarse Susan Wright (1998) y Alejandro Grimson (2000 y 2008).
- 6 Marc Angenot articula la teorización del discurso social con la categoría hegemonía, lo que permite pensar en términos de una *lógica que produce en discurso la sociedad como totalidad*.
- 7 Se trabajó fundamentalmente con los discursos de alumnos/as, en primer lugar, porque el proyecto pedagógico estuvo destinado a ellos/as; en segundo lugar, porque permitiría comprender la apropiación que habían hecho del proyecto, pues se consideró que focalizar en ello permitiría ver las políticas de conocimiento puestas en juego por el proyecto más allá de su fundamentación formal y su relación con una dinámica más amplia de producción y circulación discursiva.
- 8 Reconocer las posiciones de lectores/as críticos/as que adoptaron alumnos/as durante las situaciones de entrevista no implica asumirlas como independientes de la experiencia escolar; antes bien, se interpretó tales posiciones como cristalización de *sujetos constituidos* por la experiencia escolar, pero también por otras experiencias no escolares, de cuyo entrelazamiento resultan apropiaciones específicas en torno a ciertos discursos, temas, espacios y propuestas formativas.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde Editor.
- ALONSO, G. y DÍAZ, R. (2004). "Un proyecto escolar en perspectiva intercultural" en DÍAZ, R. y ALONSO, G. *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- ANGENOT, M. (1989). *1889. Un état du discours social*. Montréal, Le Préambule.
- BALIBAR, E. (1991). "La forma nación: historia e ideología" en BALIBAR, E. y WALLERSTEIN, I. *Raza, nación y clase*. México, Iepala.
- BORDEGARAY, D. y NOVARO, G. (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*. Nº 19: 101-119.
- BRIONES, C. (1998). "(Meta) cultura del estado-nación y estado de la (meta) cultura: Repensando las identidades indígenas y antropológicas en tiempos de post-estatalidad" en *Serie de Antropología 244*, Departamento de Antropología, Universidad de Brasilia.
- CARLI, S. (2003). "Educación pública. Historias y promesas" en FELDFEBER, M. (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- CASTRO GÓMEZ, S. (2000). "Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'" en LANDER, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- DÍAZ, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DOMENECH, E. (2004). "Etnicidad e Inmigración. ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?" en *Revista Astrolabio*. Año I, Nº 1.
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- GRIMSON, A. (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aires, Norma.
- GRIMSON, A. (2008). "Diversidad y Cultura. Reificación y Situacionalidad" en *Tabula Rasa*. Nº 8: 45-67.
- HERAS MONNER SANS, I. (2005). "Marcadores de valor y disvalor en situaciones de contacto sociocultural: percepción y expresión de la diferencia a través del discurso" en DOMENECH, E. (comp.) *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en Argentina*. Córdoba, CEA, UNC.
- JELIN, E., J. LLOVET y S. RAMOS (1986). "Un estilo de trabajo: la investigación microsociedad" en CORONA, R. et al. *Problemas metodológicos en la investigación sociodemográfica*. México, Colegio de México.
- JULIANO, D. (1992). "Estrategias de elaboración de identidad" en HIDALGO, C. y TAMANGO, L. (comps.) *Etnicidad e Identidad*. Buenos Aires, CEAL.

- KRAWCZYK, N. y V. VIEIRA (2007). "Homogeneidad y Heterogeneidad: un estudio comparativo sobre la reforma educativa en la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México" en *Estudios Pedagógicos*. XXXIII, Nº 2: 59-80.
- LANUSSE, P. (2004). "La cuestión indígena en educación: algunas consideraciones sobre la educación intercultural y bilingüe en el proyecto ANEPA" en DÍAZ, R. y ALONSO, G. *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MCLAREN, P. (1998). "El surgimiento de la pedagogía crítica" en MCLAREN, P. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, Siglo XXI.
- MIRANDA, E. et al. (2003). *Políticas de Reforma del Sistema Educativo en los Noventa*. Córdoba, Brujas.
- NEUFELD, M. R. y J. THISTED (1999). "El 'crisis de razas' hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento" en NEUFELD, M. R. y THISTED, J. (comps.) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.
- NOVARO, G. (2005). "Nacionalismo escolar y migraciones en educación: de las 'hordas cosmopolitas' a los 'trabajadores competentes'" en DOMENECH, E. (comp.) *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en Argentina*. Córdoba, CEA, UNC.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna.
- ROCKWELL, E. (1995). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" en ROCKWELL, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- RODRIGUEZ DE ANCA, A. (2004). "Paradojas del reconocimiento. Algunas reflexiones acerca del tratamiento curricular de la diferencia" en DÍAZ, R. y ALONSO, G. *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SINISI, L. (1999). "La relación nosotros-otros en espacios escolares 'multiculturales'. Estigma, estereotipo y racialización" en NEUFELD, M. R. y THISTED, J. (comps.) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.
- TEDESCO, J. C. (1995). "La crisis del sistema tradicional" en TEDESCO, J. C. *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya.
- TORRES, C. A. (2007). *Democracia, Educación y Multiculturalismo*. México, Siglo XXI.
- WRIGHT, S. (1998). "The politicization of culture" en *Anthropology today*, Vol. 14, Nº 1: 7-15.

Fecha de recepción: Enero 2009
 Fecha primera evaluación: Enero 2009
 Fecha segunda evaluación: Febrero 2009



"Resistiendo", óleo
 Lita Beanatte