



Universidad Nacional del Comahue

Facultad de Ciencias de la Educación

Centro de Estudios de Posgrado y Formación Continúa

Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales

Interculturalidad, Ciudadanía  
y Formación Docente

“Una propuesta en el proceso formativo”

Trabajo Final Integrador

Autor/a: Prof. Nora Antonia Silva

Directora: Especialista Norma B. García.

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	4
INTRODUCCIÓN .....	5
PRIMERA PARTE: Aproximaciones teóricas sobre interculturalidad y sus relaciones con la formación docente y ciudadanía.....	8
Algunos antecedentes sobre la interculturalidad, su caracterización y diferencias con la multiculturalidad.....	8
Cultura. ¿O entre culturas? .....	14
El currículo y la interculturalidad.....	17
La ciudadanía en la formación docente. ¿Y la interculturalidad? .....	20
Escuela, interculturalidad y ciudadanía .....	24
Formación docente e interculturalidad .....	26
Interculturalidad, derechos humanos y formación docente .....	30
SEGUNDA PARTE: Una propuesta pedagógica, a partir de estudios de casos. ....	35
Hacia una formación intercultural y ciudadana.....	35
Buscando formas participativas ¿Por qué un taller? .....	35
Fundamentación de la propuesta pedagógica.....	41
Primera etapa.....	45
Segunda etapa.....	47
Descripción de los casos:.....	47
Primer caso: .....	48
La cultura impuesta.....	48
Segundo caso .....	51
Criterios de evaluación y acreditación.....	57
RECAPITULACIÓN ABIERTA.....	58
ANEXOS .....	64

Encuestas realizadas a docentes del nivel terciario.....	65
La cultura impuesta.....	68
“Wichí o no wichí, es abuso”.....	70
“La Justicia no es receptiva”.....	72
“Abuso es el chineo”.....	72

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi esposo por su incondicionalidad y sostén en mis largas noches de escritura. A mi hija Guadalupe por alentarme a seguir.

Agradezco a mi directora Norma, por su disponibilidad y dedicación, por sus aportes y sugerencias oportunos. Por estar siempre atenta.

A Rolando, por escuchar mis primeras inquietudes sobre el tema.

A mi amiga Susi, por su apoyo logístico y por su ayuda en el diseño. También mi agradecimiento a mis colegas Marcela, Anita, a las entrevistadas y entrevistados del Instituto de Formación Docente.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en lo solicitado como etapa final de la Especialización en Ciencias Sociales con orientación en Educación Ciudadana. El tema seleccionado girará en torno a *la interculturalidad*, temática que se inscribe como novedad en el nuevo Diseño Curricular (DC)<sup>1</sup> para la Educación Superior de la carrera de formación docente de nivel primario en los Institutos Superior de Formación Docente de la provincia de Neuquén. Me interesa, particularmente, la interculturalidad y su lugar en el DC. Ésta aparece en dos planos, en uno como una perspectiva de análisis que atraviesa todo el currículo, por lo que se piensa como una concepción ideológica acerca de los modos de mirar el mundo (un mundo habitado por hombres y mujeres, portadores de derechos que los hacen iguales pero también diferentes), y en el otro plano, como educación intercultural en formato taller, espacio en el último año de la carrera a desarrollarse en un cuatrimestre.

Además, en este marco, procuro atender la vinculación de la interculturalidad con el proceso formativo de los futuros docentes-ciudadanos, en una sociedad pluricultural como la neuquina. Dado que una de las características de la provincia de Neuquén, como del resto de las provincias patagónicas, es ser acogedora de la movilidad permanente de contingentes migrantes del resto del país, como así también de un gran número de inmigrantes de países limítrofes, quienes se suman a pobladores residentes desde hace dos o tres generaciones y a integrantes de los pueblos originarios de estos territorios, constituyéndose un conglomerado pluricultural, donde se conjugan diversos lugares, etnias, costumbres, lenguas y religiones. Es así que nuestras/os estudiantes forman parte de ese entramado cultural, situación que hace necesaria que nos detengamos a mirar-nos, no solo individualmente sino también colectivamente, para reconocer nuestras identidades, cuáles han sido aquellas con las que hemos sido formados y porque es importante la reflexión sobre lo que nos constituye como sujetos ciudadanos y comprometidos con una realidad. Esto deviene en la necesidad de reconocer al “otro” en su diferencia.

Es decir, vivimos un presente en el que nuestras escuelas están mostrando la presencia de una población de alumnos/as de variadas procedencias, como resultado de esas tendencias migratorias. Se viene observando cómo las aulas y escuelas están pasando de ser lugares monoculturales a multiculturales (Leistyna, 2002 en Leiva Olivencia 2012: 192). En particular Neuquén, que como ya se dijo, siempre se caracterizó por ser una

---

<sup>1</sup>El Diseño Curricular para la Educación Superior Nivel Primario, de la provincia de Neuquén. Res 1528/2009- Plan 395. Este documento ha sido el resultado del trabajo colaborativo y participativo del colectivo docente de toda la provincia en el marco de la Ley N° 26.206/2006.(D.C:14)

provincia con constantes migraciones. Así, no se puede dejar de admitir que la diversidad cultural va convirtiendo el aula en un espacio de encuentro o desencuentro, de conflicto o negociación, por lo que va suscitando importantes inquietudes e interrogantes que el proceso de formación docente no puede dejar afuera.

Entonces, formar formadores para formar ciudadanos para un mundo intercultural exige repensar la formación docente. No es sencillo ni está exento de tensiones, pues formarse en y para la interculturalidad produce incertidumbres y desafíos al mandato pedagógico y político fundacional monocultural.

La propuesta a desplegar en las siguientes líneas, se llevará a cabo haciendo el siguiente recorrido de asuntos:

- Antecedentes sobre la interculturalidad, su caracterización y diferencias con la multiculturalidad.
- La cultura.
- El currículo y la interculturalidad.
- La ciudadanía en la formación docente y la interculturalidad.
- Escuela, interculturalidad y ciudadanía.
- Formación docente e interculturalidad.
- Interculturalidad, derechos humanos y formación
- Propuesta pedagógica
- Cierre provisorio



## **PRIMERA PARTE**

Aproximaciones teóricas sobre  
interculturalidad y sus relaciones con  
la formación docente y ciudadanía



## **PRIMERA PARTE: Aproximaciones teóricas sobre interculturalidad y sus relaciones con la formación docente y ciudadanía**

### **Algunos antecedentes sobre la interculturalidad, su caracterización y diferencias con la multiculturalidad**

En América Latina, la interculturalidad empieza a tratarse desde los años '80 en relación a las políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas, por las ONG y/o por el mismo Estado, en relación con la educación intercultural bilingüe (EIB). En la reunión regional de especialistas sobre educación bilingüe (México, 1982),<sup>2</sup> se recalcó la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multiétnicidad, proponiendo, entre otras cuestiones, la oficialización nacional o regional de las lenguas indígenas y políticas educativas globales. Además, se acordó recomendar el cambio de la denominación hasta ese entonces utilizada de “educación bilingüe bicultural” por la de “educación intercultural bilingüe”, reconociendo que *una colectividad humana nunca llega a ser bicultural debido al carácter global e integrador de la cultura y por el carácter histórico y dinámico, siempre capaz de incluir nuevas formas y contenidos, en la medida que nuevas condiciones de vida y necesidades así lo requieran*(Instituto Indigenista Interamericano, 1982). La adopción del término “intercultural” –utilizado primero en los países andinos– fue asumido no como deber de toda la sociedad sino como la expresión cultural del mundo indígena, *preparando al educando para actuar en un contexto pluricultural marcado por la discriminación de las etnias indígenas*(Chodi, 1990, citado en Walsh, 2009: 49). Desde allí, el término intercultural empezó a asumir –en el campo de la educación indígena bilingüe– un sentido político-reivindicativo. El planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber no sólo de la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) sino de la educación en general, es un tema presente. Desde 1994, la educación intercultural bilingüe es en Argentina uno de los derechos constitucionalmente garantizados para los pueblos indígenas. El propósito ha sido superar procesos de homogenización nacional y la asimilación forzada en el ámbito político, cultural, social y educacional. En

---

<sup>2</sup> Organizada por las Oficinas Regionales de Educación (OREALC) de la Unesco y el Instituto Indigenista Interamericano. Cuyos objetivos principales han sido: analizar las experiencias educativa-culturales con grupos indígenas en los países de la subregión andina. Generar espacios de debate sobre la diversidad lingüística y cultural, y sus implicancias en la educación, etc. (Cuyos resultados y documentos han sido publicados en los dos volúmenes: *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una Guía para la educación bilingüe intercultural*, México-Unesco III, 1983.



adelante se instala *el debate público por la autonomía, el reconocimiento constitucional y el derecho a la libre determinación* (Briones, 2001:105).

Los instrumentos jurídicos internacionales que sustentan estas demandas políticas son el Convenio 169 de la Organización internacional del trabajo y la Declaración de la Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas (Instituto Indigenista Interamericano, 1996). La forma en que los estados y organizaciones indígenas de distintos países de América Latina, se vienen haciendo eco de la conversión de estos pueblos en sujetos de derecho internacional no es uniforme. Esto se ha dado según las características tomadas por las distintas formaciones nacionales e ideologías nacionalistas, *las que han ido fijando los términos prevalentes de interrelación entre distintos tipos de "otros" y "con-nacionales", en pro de replantear las valencias de la diversidad*(Briones, 2001:106.)

Vale señalar entonces que, desde la década del '90, se vislumbra, en nuestra región en particular, una nueva atención a la diversidad étnico-cultural; una atención que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad,<sup>3</sup> cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales; de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión y de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y plural. La interculturalidad parece inscribirse en ese esfuerzo y posibilidad.

Es pertinente señalar, en este caso, que la política de reconocimiento de los derechos indígenas se inicia-en nuestro país- con la recuperación de la democracia de los '80s y se consolida con las reformas constitucionales de los '90s. Pasando de un modelo de Estado indiferente y fuertemente orientado a la homogeneización, a otro que en su discurso constitucional (art 75 inc. 17) se compromete con el reconocimiento de la pre-existencia de los pueblos

---

<sup>3</sup>En la Constitución Nacional, reforma de 1994, en el Art, 75-inciso 17 señala:" el reconocimiento étnico y cultural de los pueblos indígenas argentinos" (...) Inciso 19 (...) dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales". Cap. II Art 11: Fines y objetivos de la Política Educativa Nacional-Inciso d)"Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abiertas a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana". Inciso ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todas/os las/los educandas/os".

La convención 169 de la OIT aprobada en 1989 es básicamente un documento basado en la interpelación a los gobiernos, a quienes se indica las responsabilidades a asumir ante sus pueblos indígenas y tribales. En su Parte VI (art26 a 31), la convención explicita un conjunto de medidas de protección externa en el campo de la educación indígena, medidas orientadas a garantizar a los miembros de los pueblos interesados, la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional" (Kymlicka, 1996). "En Argentina, el Parlamento adoptó esta convención mediante la Ley Nacional 24071 de 1992. Sin embargo recién en julio de 2000 el Poder Ejecutivo depositó el instrumento de ratificación ante la OIT, por lo que el convenio ha entrado en vigor en el país a partir del 3 de julio de 2001" (Briones, 2004).

indígenas, con garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Parece contradictorio que en plena transformación neoliberal del estado, con achicamiento del sector público, descentralización y en una retórica modernizante, se busque reconocer la importancia de la convivencia social pluralista y participativa. Así se lee entre los principios generales de la política educativa lo siguiente: *garantizar la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación*” (Art5 inc. f) (Briones, 2004:119). En particular, se observa la noción de discriminación a tono con reconocimientos multiculturales, que parte de una idea de heterogeneidad social que convierte en discriminación el no reconocimiento de diferencias legítimas, refiriendo al parecer a una diversidad cultural más en el marco de la multiculturalidad que de una interculturalidad.

Entonces, un primer paso necesario es aclarar el significado de la interculturalidad, distinguiéndolo de los otros términos, inter, multi y pluriculturalidad, pues la mayoría de las veces son usadas como sinónimos. La multi, pluri e interculturalidad si bien se refieren a la diversidad cultural apuntan a distintas maneras de conceptualizar esa diversidad y a desarrollar políticas y prácticas relacionadas con ella dentro de las organizaciones e instituciones de la sociedad, incluido el propio Estado. Señalando estas diferencias, la *multiculturalidad* es un término principalmente descriptivo. Básicamente, se refiere a la multiplicidad de culturas existentes dentro de un determinado espacio –local, regional, nacional o internacional– sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Su uso mayor se da en el contexto de países occidentales, como los Estados Unidos, donde las minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes y con “minorías involuntarias” cuya presencia está asociada a la expansión colonial e imperial estadounidense –realidad de los puertorriqueños y chicanos– y a los blancos, todos ellos descendientes de otros países, principalmente europeos; o como en Europa,<sup>4</sup> donde la inmigración se ha ampliado recientemente. En esos contextos, el multiculturalismo se entiende como un relativismo cultural; es decir, una separación o segregación entre culturas demarcadas y cerradas sobre sí mismas, sin aspecto relacional. Esta concepción de la *multiculturalidad* se construye dentro de dos contextos políticos muy distintos. Uno, se dirige a las demandas de grupos culturales subordinados dentro de la sociedad nacional, programas, tratos y derechos

---

<sup>4</sup>En el ámbito europeo, el multiculturalismo, es el nombre con el que designa hoy a un complejo de problemáticas que remiten a la presencia- por primera vez dentro de las homogeneidades nacionales y sociales, de las identificaciones y las individualizaciones construidas al cabo de los siglos en Europa por la acción unificadora del estatismo moderno- de diferencias culturales vehiculizadas no tanto por “nativos”, sino por inmigrantes de diversas etnias y religiones, los que- a diferencia de cuanto ha sucedido en la historia de los Estados Unidos- son una realidad por completo nueva. Un complejo de problemáticas que pone en crisis la menguada capacidad integradora del Estado continental, de sus instituciones y de sus culturas políticas o van al principio ni al final (Galli, 2006:12).

especiales como respuesta a la exclusión: un multiculturalismo fundamentado en la búsqueda de algo propio bajo el lema de justicia e igualdad. El otro, parte de las bases conceptuales del Estado liberal, en el que todos, supuestamente, comparten los mismos derechos: una ciudadanía multicultural,<sup>5</sup> una nueva figura de ciudadanía. En este contexto, la tolerancia al otro –un cambio sólo a nivel de las actitudes– es considerada suficiente para permitir que la sociedad nacional (y monocultural) funcione sin mayor conflicto, problema o resistencia. Además, no se considera la dimensión relacional, quedando esta noción de tolerancia como eje del problema multicultural –“problema” de las minorías– ocultando la permanencia de las desigualdades e inequidades sociales que no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente y participar activamente en la sociedad, dejando así intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos en relación a otros.<sup>6</sup> Según Panikkar, *el multiculturalismo exhibe todavía el síndrome colonialista que consiste en creer que existe una supracultura superior a todas las demás, capaz de ofrecerles una hospitalidad benigna y condescendiente, incluso si la llamásemos metacultura* (Panikkar, 2002: 30, citado en Walsh, 2009:43). Entonces, mientras se lo emplea para referir a situaciones o contextos específicos, el multiculturalismo está fundamentado en problemas supuestamente “universales” –o que tienen que ver con “minorías étnicas”– cuya respuesta o solución, según esta lógica, también debe ser universal. Por eso, las políticas multiculturales del Banco Mundial y de otras entidades financieras, multilaterales y transnacionales, son las mismas en todos los países del llamado “tercer mundo”; son políticas que se “abren” hacia la diversidad al mismo tiempo que aseguran el control y continuo dominio del poder hegemónico nacional y los intereses del capitalismo. Refiriéndose a este fenómeno, Slavoj Žižek (2001) sostiene que la que se atestigua es la nueva lógica multicultural del capitalismo multinacional. Mientras que el multiculturalismo sustenta la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional, volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo (Muyolema, 2001, citado en Walsh, 2009:44), la interculturalidad, pensada desde los grupos históricamente subalternizados y no desde “arriba”, apunta a cambios fundamentales en este orden. Su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario,

---

<sup>5</sup> “Kymlicka considera necesario el reconocimiento de la ciudadanía multicultural- forma de ciudadanía nueva y diferente a la clásica- para la implementación de nuevas políticas públicas, capaces de salvaguardar tanto los principios de los derechos de los individuos, mediante el reconocimiento de la libertad dentro del grupo minoritario, como la igualdad entre grupo minoritario y grupo mayoritario...reconociendo además de los derechos de los individuos, los de los grupos.(Lanzillo, 2006:90 en Galli)

<sup>6</sup>Con la nueva atención al multiculturalismo a nivel global en los últimos años han aparecido textos desde una perspectiva liberal, enfatizando la tolerancia y ocultando la permanencia de las desigualdades institucionalizadas y la hegemonía dominante (Kymlicka, 1998).

*Es implosionar –desde la diferencia– las estructuras coloniales del poder (incluyendo a aquéllas que intentan controlar el saber, el ser y las relaciones complejas en torno a la madre naturaleza), como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y refundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias, que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (Walsh,2004).*

Por eso, la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino de construcción. La interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda ni un atributo casi “natural” de las sociedades y culturas (Guerrero, 1999 citado en Walsh 2009: 56). Más bien, es un proceso y una actividad continuos. Debiera ser pensada más como tarea de toda la sociedad y no solamente de sectores indígenas y afrodescendientes. En sí, la interculturalidad tiene el rol crítico, central en todas las instituciones sociales, de reconstruir paso a paso sociedades, estructuras, sistemas y procesos tales como los educativos, sociales, políticos, jurídicos y epistémicos, y también de accionar entre todos, relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto y en la igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática que, por la misma realidad social, es muchas veces conflictiva. En este sentido, coincido con los autores Raúl Díaz y Graciela Alonso, cuando proponen promover algunas variaciones en relación a la diversidad, por ejemplo: *respetar las diferencias y convertirlas en igualdad, promover el derecho a la igualdad para ser diferentes, abrir el campo de construcción de la diferencia en nuevos tipos de relación social y económica*. La implicancia de estas variaciones significa el pasaje del respeto y tolerancia como anclaje de la democracia, *a las acciones concretas de desarticulación de los mecanismos de dominación que liberen a la diferencia de su mera expresión contrastiva* (Díaz y Alonso, 2004:53).

Pero antes de continuar con la noción de interculturalidad, se considerará el concepto de *pluriculturalidad* como categoría más utilizada en el contexto latinoamericano. La pluriculturalidad responde a la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región, donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos (aunque conflictivamente) con blanco-mestizos, y donde los mestizajes –el cultural y el del discurso del poder– han sido parte de la realidad, conjuntamente con la resistencia e insurgencia sociocultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias. Al contrario de la multiculturalidad, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y juntas. Abre nuevas perspectivas al resaltar la diversidad y no resaltar la asimetría en términos de prevalencia. Permite observar las culturas más detenidamente y constituye una noción que va más allá de las culturas e identidades nacionales. Describe la riqueza de la diversidad. Aunque la distinción entre multi y pluri es mínima, lo importante es que el segundo término señala la

pluralidad entre y dentro de las culturas mismas. Es decir que la multiculturalidad normalmente se refiere, en forma detallada, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos; por el contrario, la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa entre ellas. De esta manera, se limita a describir una realidad; no promueve cambios ni intervenciones en ella, *ni cuestiona la manera en que la colonialidad sigue operando dentro de sí, racializando y subalternizando seres, saberes, lógicas, prácticas y sistemas de vida* (Walsh, 2009:53). La interculturalidad distinta en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes. Una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado sujeto –con identidad diferente – con capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o la diferencia en sí. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles.<sup>7</sup> Se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas, lógicas y racionalidades distintas. Es decir, la interculturalidad debe ser entendida como una propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y sociohistórica, que apunta a la construcción, entre todos, de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, en el discurso o en la pura imaginación; por el contrario, requieren un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana.

Entonces, si a la interculturalidad se la piensa como práctica, proceso y proyecto, significará –en su forma más general– ¿el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos y en condiciones de igualdad? Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos,

---

<sup>7</sup>En este contexto, “esencializar identidades” se refiere a la tendencia a resaltar las diferencias étnicas de indígenas o negros –o las diferencias de mujeres, etc. – como si fueran identidades monolíticas, homogéneas, estáticas y con fronteras siempre definidas. El problema con esta tendencia es que niega la multiplicidad, fluidez y carácter dinámico y múltiple de la identidad; es decir, que cada individuo no tiene una sola identidad sino múltiples, cada una con diversas dimensiones y expresiones.

por encima de sus diferencias culturales y sociales. Parafraseando a Walsh, C, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, *reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un convivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.*(Walsh, 2009:41)

### **Cultura. ¿O entre culturas?**

Es pertinente referir al concepto de *cultura* ya que la interculturalidad está, necesariamente, ligada a una noción de cultura. Para ello, los aportes de García Canclini (2004) son significativamente relevantes para las intenciones de este trabajo.

El término *cultura* ha mutado en el devenir de los contextos sociales. Una primera noción es la que sigue presentándose en el uso cotidiano de la palabra *cultura*, cuando se la asemeja a educación, ilustración, refinamiento, información vasta. En esta línea, cultura es el cúmulo de conocimientos y aptitudes intelectuales y estéticas. Sin embargo, otra definición compartida por varias disciplinas<sup>8</sup> o autores,<sup>9</sup> es que la *cultura* abarca *el conjunto de los procesos sociales de significación*; o sea, de una manera más compleja, la cultura abarca *el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social* (García Canclini. 2004: 34). Al conceptualizar la cultura de ese modo, se está diciendo que no es apenas un conjunto de obras de arte, ni de libros, ni tampoco una suma de objetos materiales cargados con signos y símbolos. La cultura se presenta como el conjunto de procesos sociales de significación, que se construye en un tiempo y un espacio. . No es algo que aparezca siempre de la misma manera. Un mismo objeto puede transformarse a través de los usos y reapropiaciones sociales. Los objetos artesanales, por ejemplo, suelen producirse en grupos indígenas, campesinos u otros grupos, circulan por la sociedad y son apropiados por sectores urbanos, turistas, con otros perfiles socioculturales, que les asignan otras funciones distintas de aquellas para las cuales fueron fabricadas, por ejemplo, una olla se puede convertir en un florero, un huipil en mantel. No hay que pensar que perdió el significado, el objeto sólo se transformó. Cambió de significado al pasar de un sistema cultural a otro al insertarse en nuevas relaciones sociales y simbólicas. Cada grupo social cambia la significación y los usos. Esta concepción procesual y cambiante de la cultura se vuelve evidente cuando se estudia a sociedades diversas, o sus intersecciones con otras y sus cambios en la historia. También se necesita tener presente las relaciones de poder para identificar quienes disponen de

---

<sup>8</sup> La antropología y otras a fines como la sociología

<sup>9</sup> Ralph Linton, Pierre Bourdieu, Jean Baudrillard, "Crítica de la economía política del signo", en García Canclini *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona. Gedisa (2004) pp33.

mayor fuerza para modificar la significación de los objetos. En esta *perspectiva procesual* que considera a la vez lo sociomaterial y lo significativo de la cultura, se la piensa como la instancia en la que cada grupo organiza su identidad.

También lo que se trata de ver actualmente, ya que las condiciones de producción, circulación y consumo de cultura no ocurren en una sola sociedad, es cómo se reelabora interculturalmente el sentido de los objetos, y cómo al relacionarnos con otros, se aprende a ser interculturales. De allí la importancia de esta concepción de cultura para pensar la interculturalidad. No sólo dentro de una etnia, ni siquiera dentro de una nación, *sino en circuitos globales, traspasando fronteras, volviendo porosos los tabiques nacionales o étnicos, y haciendo que cada grupo pueda abastecerse de repertorios culturales diferentes* (Canclini, 2004:35). Es decir, cada sistema simbólico se complejiza. Los procesos culturales no son resultado sólo de una relación, no derivan únicamente de la relación con un territorio en el cual nos apropiamos de los bienes de ese lugar. En esta época, nuestro barrio, nuestra ciudad, nuestra nación y las instituciones escolares son escenarios de identificación, de producción y de reproducción cultural. No obstante, nos apropiamos de otros repertorios culturales disponibles en el mundo, cuando se compra en el supermercado productos importados, cuando se enciende el televisor, cuando se es turista. De manera que, decir que la cultura es una instancia simbólica donde cada grupo organiza su identidad es decir muy poco en las actuales condiciones de *comunicación globalizada* (Ibíd.36). La cultura no es un suplemento decorativo; es constitutivo de las interacciones cotidianas en la medida en que en los ámbitos educativos, en el trabajo, en el transporte y en los demás movimientos ordinarios se desenvuelven procesos de significación. En todos esos comportamientos están entrelazados la cultura y la sociedad, lo material y lo simbólico.

Al parecer, todas las prácticas sociales, entre ellas, las prácticas escolares, contienen una dimensión cultural. Cualquier práctica social en el trabajo y en el consumo contiene una dimensión significativa que le da su sentido, que la constituye y a la vez constituye nuestra interacción en la sociedad. Se va afirmando el entrelazamiento entre ambas dimensiones, entre cultura y sociedad, que hace muy difícil distinguir lo cultural de lo que no lo es. En este proceso, la cultura aparece como parte de cualquier producción social y también de su reproducción. Ese análisis sobre la relación de cultura y sociedad se volvió más consistente desde las investigaciones de Pierre Bourdieu sobre la cultura,<sup>10</sup> al considerarla como espacio *de reproducción social y organización de las diferencias*. También se puede ubicar a la cultura

---

<sup>10</sup> Desde sus primeras investigaciones en Argelia, los estudios sobre la escuela y el museo trató de construir una teoría multideterminada de las diferencias y desigualdades sociales. Algunas de sus obras *Los Estudiantes* y *La Cultura* (1964). *El amor al arte: Los museos europeos y su público* (1966), con Darbel Alain y Schapper Dominique. *La Reproducción* (1970). *La Distinción* (1979), etc.



como una instancia de conformación del consenso y la hegemonía, o sea, de configuración de la cultura política y también de la legitimidad. La cultura es la escena en que adquieren sentido los cambios, la administración del poder y la lucha contra el poder. Los recursos simbólicos y sus diversos modos de organización tienen que ver con los modos de autorrepresentarse y de representar a los otros en relaciones de diferencia y desigualdad, o sea, nombrando o desconociendo, valorizando o descalificando. Actualmente, los procesos de globalización exigen trascender el alcance nacional o étnico del término a fin de abarcar las relaciones interculturales. Es así que se prefiere mencionar como *lo cultural*, porque facilita hablar de la cultura como una dimensión que refiere a *diferencias, contrastes y comparaciones*, permite pensarla como un recurso heurístico que se puede usar para hablar de la diferencia (Arjun Appadurai, 1996 citado en Canclini: 27). Entonces, en vez de pensar la cultura sólo como un sistema de significados, a la manera de Geertz (citado en Canclini: 39), se señala *lo cultural* como *el choque de significados en las fronteras*. Esta concepción de *lo cultural* como algo que sucede en zonas de conflicto se lo sitúa como proceso político, es decir, los modos específicos en que los actores se enfrentan, se alían o negocian (Grimson, 2003) no se trata de simples “choques” entre culturas (o entre civilizaciones) sino de confrontaciones que suceden, pese a las diferencias que existen, por ejemplo, entre occidentales e islámicos. Esto se da porque participan en contextos internacionales comunes. De lo considerado hasta el momento, destaco la importancia que tiene la cultura como proceso social de significación, concepto que permite comprender la conformación de la sociedad neuquina y cómo los diversos grupos culturales que la constituyen podrían reelaborar el sentido de sus interacciones e intercambios. Si consideráramos a la cultura como la instancia simbólica en la que cada grupo organiza su identidad, para afirmarla y renovarla en la sociedad en general, mirando la complejidad que asumen estas formas de interacción, los futuros docentes en su formación podrían pensar en relación a un “otro” en su diferencia, teniendo presente a la identidad y a la diferencia como procesos mutuamente constitutivos. Pensando que una identidad tiene un carácter dinámico y múltiple, en tanto cada individuo no tiene una sola identidad sino múltiples, cada una con diversas dimensiones y expresiones. Sin olvidar que *las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella* (Restrepo, 2007:25), con un carácter intersubjetivo y relacional, de allí la importancia de la perspectiva intercultural en la propuesta de formación docente.

Pertenecer a un grupo o a una comunidad implica compartir el núcleo de representaciones sociales que los caracteriza; es decir, un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes, como así también su cultura. Existe una relación dialéctica entre identidades individuales e identidades colectivas: los hombres y las mujeres piensan, sienten y ven las cosas desde el punto de vista de su grupo de pertenencia o de referencia. Son entonces, las

instituciones formadoras, y, para nuestro caso, los institutos de educación superior, los espacios más apropiados para ayudar a desmitificar los lenguajes silenciados poniendo en tensión las experiencias que las demandas actuales están reclamando. Es poder pensar en clave intercultural el proyecto educativo, donde las alteridades y sus formas culturales serán reconocidas y validadas.

### **El currículo y la interculturalidad**

El diseño curricular de Educación Superior de la provincia de Neuquén fue elaborado en el marco de la Ley Nacional N°26.206 y del Plan Nacional de Formación Docente del Estado Nacional. El proceso de renovación curricular que se inició en todo el país en ese marco, se caracterizó por la regionalización de la tarea a través de la conformación de mesas jurisdiccionales. En Neuquén, la Mesa Curricular (2008) fue integrada por representantes del colectivo docente de todos los institutos provinciales elegidos democráticamente y por representantes gremiales.

El diseño curricular elaborado colectiva y participativamente se constituye en una propuesta que presenta otros modos de enseñar, con contenidos entramados entre sí, tratando de articular los espacios curriculares. Busca superar el anterior plan de estudios que constituía un mundo fragmentado, en el cual docentes y alumnos se hallaban con escasas posibilidades de establecer relaciones respecto de su objeto de estudio. La formación de los futuros docentes se plantea tendiendo a la construcción de sentidos y a la comprensión de la realidad en su complejidad y multidimensionalidad.

En la densa trama que se postula tejer entre los espacios curriculares del diseño, está la presencia de la *Interculturalidad, la que se presenta* en dos planos. En uno, se la aborda como *perspectiva*, que atraviesa todo el currículo conjuntamente con otras, como la de género, la socioambiental y derechos humanos,<sup>11</sup> en un mismo nivel de jerarquía. En el otro, la interculturalidad se señala como *educación intercultural*, y se presenta en formato taller a desarrollarse en un tiempo limitado, primer cuatrimestre del 4º año. Es un espacio pensado para la reflexión sistemática sobre las prácticas fundadas en el mandato hegemónico y homogeneizantes del magisterio argentino. Finalmente, se presenta un apartado, a modo de anexo, dedicado a la interculturalidad como demanda de los pueblos originarios y trabajados conjuntamente con la COM (Coordinación de organizaciones Mapuches).

En el diseño se puede leer lo siguiente: *La interculturalidad es una perspectiva educacional crítica para la escolarización de toda la población. Se sustenta en el derecho de todos a mostrar, poseer e intercambiar los conocimientos, experiencias y modos de ver y vivir en el mundo* (DC: 63). Si bien esto es a lo que se aspira a trabajar colectivamente y generalizado socialmente, es bueno

---

<sup>11</sup> Desde mi punto de vista la perspectiva de la interculturalidad debería comprenderse en un marco mayor que sería desde la perspectiva de derechos humanos.

saber que desde sus comienzos, la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. Es por eso que uno de los espacios centrales en esta lucha sea la educación, considerada una institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico hegemónico del Estado. Centrar la mirada desde la perspectiva intercultural crítica posibilitará deconstruir el modelo de formación hegemónico monocultural.

También se puede leer que es una perspectiva educacional que incluye a los pueblos originarios, como otro pueblo nación que proyecta el futuro junto al resto de la sociedad argentina bajo nuevos modos de relación: *relaciones de tipo intercultural aún casi inexistentes* (Ibíd., 63). En este caso se indicarán algunos de los artículos en donde se sustenta parte de los derechos reconocidos a los pueblos originarios. Según en el proyecto de *Declaración Universal sobre los derechos de los Pueblos Indígenas (Du) convenido por los miembros del Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas, son los artículos 15 y 16 de la parte IV los que abordan el tema de educación* (Briones, 2004), más directamente el primero garantiza a los niños indígenas el derecho a todos los niveles y formas de educación estatal,

*garantiza también a los pueblos el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes, enseñando en sus propios idiomas...El segundo hace foco en la relación con otros sectores de la sociedad. En este sentido el derecho a que todas las formas de educación e información pública reflejen la diversidad de culturas, tradiciones e historias. "También en esto, el estado, debe adoptar medidas eficaces en consulta con los pueblos indígenas interesados, para eliminar los prejuicios y la discriminación, y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre las partes involucradas"* (Briones 2001:110).

Cabe destacar que las preocupaciones por lo intercultural (o multicultural) no son nuevas en la provincia, de ello da cuenta un documento de reforma que sirve como antecedente curricular en la formación docente. Desde las políticas educativas oficiales de la provincia de Neuquén, en el año 1997,<sup>12</sup> intentaron legitimar el reordenamiento y adecuación del sistema educativo a las transformaciones del mundo contemporáneo, desde el discurso de la tolerancia, el respeto por el otro y la pluralidad. La aceptación de lo diverso y la necesidad de educación especial para aquellos que poseen caray la necesidad de educación especial para aquellos que poseen características de la "otredad". *No es posible obviar, en el contexto provincial, la dimensión que adquiere el trabajo con la diversidad cultural, la aceptación y el respeto por el*

---

<sup>12</sup>a) Reordenamiento del sistema formador. Dirección de Enseñanza Superior. Consejo Provincial de Educación, febrero de 1997.

b) Diseño curricular jurisdiccional para la educación general básica. Primer y Segundo ciclo. Provincia de Neuquén. Versión I.1º. Dirección General de Enseñanza Primaria e Inicial 1996. Consejo Provincial de Educación. Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia. Provincia de Neuquén. (cita en Alonso-Díaz: 43-2004).

otro por lo que es y representa como persona, con sus fortalezas y debilidades, su capital cultural, y las diferencias individuales de las que cada sujeto es portador (Consideraciones finales del documento, en Alonso-Díaz, 2004:47). Se busca establecer algunos lineamientos para el tratamiento de la diversidad cultural. Los criterios con que se construía la noción de diversidad en esa propuesta de formación docente, se basaba en lo siguiente:

*teniendo en cuenta que la formación docente apunta a la atención de poblaciones con características diversas, pareció imprescindible acompañar el estudio con una descripción, tan precisa como fuera posible realizar de estas diferencias esenciales a tener en cuenta en la práctica docente...Esas diferencias esenciales, son las que resultan de variables de situación poblacional según las cuales se discriminan cuatro ámbitos socioculturales: Urbano. Urbano-marginal. Rural y Rural con población indígena". (Ibíd.: 46)*

A estas características, se le sobreponen las de una configuración por nacionalidad y provincia. Se establece que el rasgo más predominante de su identidad es la configuración de los asentamientos poblacionales. Esa configuración se discrimina en cuatro grupos: aborígenes, chilenos, otros extranjeros y argentinos de otras provincias. El uso que de la diversidad se va realizando les permite plantear una pedagogía de la diversidad a través del perfil de un nuevo docente: *el docente competente, es imprescindible formar docentes de los 3 niveles de EGB, competentes para comprender la diversidad cultural de la población de la provincia" (Ibíd.: 47)*. Un/una docente capacitado/a para trabajar con cada uno de los niveles según la diversidad con que se lo caracterice. Estos argumentos se dan en la búsqueda de consenso para la legitimación de los modos de implementación de la Ley Federal de Educación, cuyo discurso se basa en la tolerancia, pensada en clave de evitar conflictos y en programar las relaciones interpersonales bajo un modelo actitudinal. Este argumento responde a un modelo multicultural, como un espacio plural, donde unos permiten la entrada a los "otros", en el que la tolerancia es pensada en respetar al otro pero invisibilizando las diferencias y evitando el conflicto, reproduciendo el statu quo.

En cambio, desde el nuevo diseño curricular, la propuesta de formación en el marco de lo intercultural se la puede pensar diferente, porque lo intercultural se lo delibera como parte de la formación inicial, como una posibilidad de formarse en el conocimiento y práctica de su propia cultura y, conjuntamente, de la cultura del "otro". A ese otro, que hoy se ha generalizado y acercado a nosotros, vamos a través de múltiples desplazamientos y comunicaciones. Prepararse para esos encuentros, intercambios, cooperaciones y entender los conflictos son tareas que atañen tanto a la institución escolar formadora como a todas las instituciones sociales. *Pero para no desarrollar formaciones superficiales que sean rápidamente sobrepasadas por las realidades es necesario estar consciente de la diversidad y complejidad de los intercambios culturales (Quilaqueo-Cárdenas, 2005:19 en DC: 187)*

Hoy en día, la atención a la diversidad cultural, en particular la interculturalidad, supone un reto de primer orden para repensar nuestro sistema educativo. En esa línea, se vuelve una necesidad generar diseños y estrategias formativas apropiadas y mejores para la formación intercultural del profesorado docente. No se puede dejar de señalar que tanto la Escuela como el Instituto Superior de Formación son instituciones formadoras de ciudadanías; son lugares en donde se entrecruzan personas, grupos y universos culturales diferentes y entran en conflicto ante estos desafíos interculturales. Entonces surge el preguntarse: ¿Qué ocurre con ese docente que se encuentra en tensión permanente ante esas nuevas problemáticas? Es válido, entonces, repensar la formación docente hacia una nueva ciudadanía, docentes ciudadanos capaces de empoderarse e intervenir en la complejidad de su futuro espacio de inserción laboral, transformándolo democráticamente. Entender y reconocer en la labor educativa de la formación, la diferencia cultural, la interculturalidad como una construcción política de las diferencias, no basta con adecuar algunos contenidos curriculares y cambiar las actitudes intolerantes por otras del respeto por el otro. Por el contrario, el punto de partida debería ser la deconstrucción crítica de las matrices de sentido que operan como constituyentes de las identidades.

### **La ciudadanía en la formación docente. ¿Y la interculturalidad?**

Es particularmente relevante realizar un breve recorrido histórico en relación a la construcción de la ciudadanía como una manera de dar sustento teórico al planteo que hace el diseño en cuanto a la ciudadanización del futuro docente. El concepto de ciudadanía se encuentra estrechamente ligado al de democracia. Parafraseando a Campillo (2004), ambos surgieron y se desarrollaron a la par, durante los veinticinco siglos de la historia de Occidente, pero lo hicieron en el marco conceptual e institucional circunscripto por el ideal político de una comunidad étnicamente homogénea y territorialmente delimitada.

Una de las características a señalar es que la democracia es el único régimen político en el que, en teoría, todos los miembros de la comunidad se reconocen unos a otros los mismos derechos, participan por igual en los asuntos públicos y regulan esos derechos y esa participación por medio de leyes que son acordadas entre todos y que también obligan a todos. *La ciudadanía es el estatuto jurídico de libertad e igualdad del que disfrutan todos los miembros de una comunidad política democrática.* (Campillo, 2004:116). Vale decir que donde no hay democracia, tampoco puede haber ciudadanía. Las democracias directas de las repúblicas antiguas y medievales, como las democracias delegadas de los primeros Estados modernos, fueron en realidad un régimen de gobierno estamental, con un

estamento dominante compuesto casi en exclusiva por adultos varones, propietarios y guerreros, ésto es por una minoría de individuos que reunía la triple condición de padres, patronos y patriotas, y que se reconocían unos a otros como iguales. *Era esta reducida élite de privilegiados la que gozaba de la plena ciudadanía democrática.* (Campillo, 2004:117). Mientras que en los estamentos inferiores se encontraban los considerados no ciudadanos: las mujeres, los trabajadores sin propiedades (fuesen esclavos, siervos o asalariados) y los extranjeros (fuesen “bárbaros” o “salvajes”: no helenos, no romanizados, no cristianos, no blancos, no europeos). Es así que, las primeras revoluciones democráticas de la modernidad (inglesa, norteamericana y francesa) siguieron restringiendo la ciudadanía a los propietarios varones de origen europeo. El prototipo de ciudadano siguió siendo el propietario que reunía la triple identidad de patriota, patrón y padre de familia. Por eso, *las primeras constituciones modernas (comenzando por la norteamericana) negaron la ciudadanía a las mujeres, los asalariados y los “salvajes” (fuesen los indios americanos o los negros llevados desde África como esclavos).* (Ibíd., 120)

A partir de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, surgen tres tipos de movimientos sociales que van a poner en cuestión esta forma de “democracia estamental”: el movimiento obrero y socialista, que reclama la plena ciudadanía para los trabajadores; el movimiento feminista y sufragista, que la reclama para las mujeres; y, por último, los diversos movimientos antiesclavistas y anticolonialistas, que la reclaman para las etnias no europeas. Estos tres tipos de movimientos, a los que se han añadido en las últimas décadas los “nuevos movimientos sociales”, comienzan a conquistar la plena ciudadanía en la segunda mitad del siglo XX, sólo en los países más desarrollados y de forma incompleta e inestable. Este proceso histórico de radicalización de la democracia y ampliación de la ciudadanía, promovido por los viejos y los nuevos movimientos sociales, no debe entenderse sólo como una extensión numérica del estatuto de ciudadanía a los individuos excluidos de ella, conforme a la interpretación liberal, ni sólo como una ampliación progresiva de los derechos que conlleva dicho estatuto (civiles, políticos, económicos y sociales), sino también, como una contestación de todas las formas de dominación estamental y como una democratización de todas las instituciones sociales, conforme a la propuesta de la filósofa Chantal Mouffe, cuando manifiesta:

*La creación de identidades políticas como ciudadanos de una democracia radical, por ejemplo, depende de una forma colectiva de identificación entre las exigencias democráticas que se encuentran en una variedad de movimientos- mujeres, trabajadores, negros, gays, ecologistas-, así como contra otras formas de subordinación. Gracias a esta concepción de ciudadanía, el reconocimiento de que las exigencias de estos movimientos pueden formar una cadena de equivalencias democráticas crea un sentido de “nosotros” (Mouffe, 1999:141).*

Entonces, en ese doble proceso de individualización “liberal” (universalización del estatuto de ciudadanía, sin diferencias de sexo, clase, etnia, etc.) y de democratización “republicana” (no sólo del poder político las diferentes esferas sociales: empresas, familias, escuelas, medios de comunicación, etc.), el disfrute de los derechos de ciudadanía dependen del grado de participación en las diferentes esferas sociales; y ese grado de participación, a su vez, depende del reconocimiento jurídico de la ciudadanía. El estatuto de ciudadanía sólo puede generalizarse en un régimen democrático, pero todos los regímenes democráticos hasta ahora conocidos se encuentran circunscriptos por los límites demográficos y territoriales del Estado-nación soberano. Sea cual sea la vía seguida para la construcción del Estado-nación, la bisagra que en todos los casos ha permitido unir “Estado” y “nación” ha sido el principio democrático de la soberanía popular y la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley. Pero este principio democrático, precisamente por ser el punto de unión entre el Estado y la nación, se ha encontrado sujeto a una tensión irresoluble entre su lado republicano y su lado nacionalista, esto es, entre una determinada forma de organización y legitimación de la convivencia política, entendida como una asociación artificial, voluntaria y abierta siempre a nuevos ciudadanos, y una determinada forma de pertenencia y vinculación étnica, entendida como una comunidad natural, heredada por nacimiento y cerrada a todos los extraños a ella. El concepto liberal de nación prioriza la afiliación política a un estado, mientras que la concepción republicana enfatiza los elementos étnico-lingüísticos y las tradiciones compartidas que pueden operar como sustrato movilizador de la participación ciudadana

Como ejemplo se puede mencionar o recordar cómo los revolucionarios franceses tuvieron que enfrentarse ya a esta contradicción, cuando aprobaron en 1789 su Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano: por un lado, los “derechos” proclamados igualaban a todos los “hombres” de la Tierra, pero, por otro lado, sólo podían ser disfrutados por quienes fuesen reconocidos como “ciudadanos” del Estado-nación francés. Así que los Derechos del Hombre se reducían a Derechos del Ciudadano, y el estatuto de “ciudadano” se restringía, a los miembros de la comunidad nacional. El concepto moderno de Estado-nación, con el que se nombra a una comunidad política étnicamente homogénea y territorialmente soberana, presupone la correspondencia perfecta, real o ideal, entre una etnia, concebida como comunidad “natural”, y una tierra, concebida como cuna, hogar de dicha comunidad. Por eso, para ser reconocido como miembro pleno de un Estado-nación, para pertenecer a él por derecho propio, con el mismo rango o estatuto de “ciudadanía” que los demás miembros, hay que adquirir este derecho por nacimiento o por naturaleza, esto es, hay que reunir un doble requisito de natalidad o naturalidad. Cuando faltan estos dos requisitos (porque el lugar de nacimiento y residencia del individuo no coincide con la tierra natal de los padres, y porque uno o ambos



progenitores no pertenecen al Estado-nación en cuyo territorio residen), la adquisición de la nacionalidad se vuelve problemática, precisamente por la no coincidencia entre la etnia de procedencia y la de residencia. (Campillo, 2004) ¿Qué ocurre entonces con los desplazamientos migratorios que se dan al interior de nuestro territorio, son acogidos, integrados o discriminados, estigmatizados?

En esta sociedad globalizada, seguir hablando de la democracia y la ciudadanía en clave nacional es incurrir en una evidente contradicción, pues las desigualdades sociales atraviesan las fronteras y las más diversas nacionalidades conviven en un mismo territorio. Así como la soberanía popular y la participación ciudadana tienen que comenzar a ejercerse en diferentes escalas y esferas de representación, el estatuto de ciudadanía tiene que poder disfrutarse también en diferentes comunidades de pertenencia, y para ello tiene que reconocerse la compatibilidad entre la ciudadanía de origen y la ciudadanía de residencia. Cualquier persona tiene derecho a ser reconocida como ciudadana por el Estado en el que habite de forma estable. Sólo así será posible universalizar los derechos humanos y hacerlos coincidir con los derechos de ciudadanía. La globalización está provocando, según Campillo, no sólo la migración masiva de las personas (de los campos a las ciudades y de los países pobres a los ricos), sino también la creación de redes de solidaridad entre las comunidades de origen y las de destino, y la consiguiente convivencia de muy diferentes grupos étnicos y nacionales en una sociedad cada vez más interdependiente e intercultural. Se puede decir entonces que al considerar a la interculturalidad como proceso, ésta parte tanto del problema de las relaciones y condiciones históricas y actuales –es decir, de la realidad en la cual sigue vigente un patrón de poder colonial–, de la dominación, exclusión, desigualdad e inequidad, como también de la conflictividad que estas relaciones y condiciones, generan. De esa manera la interculturalidad, según Walsh, sugiere un proceso activo y permanente de negociación e interrelación, donde lo propio y particular no pierdan su diferencia sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar, desde esa diferencia, a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades. Desde esa significación, la interculturalidad se asienta en la necesidad de una transformación de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad, sin esta transformación radical, la interculturalidad se mantendría sólo en el plano individual, sin afectar en mayor medida el carácter monocultural, hegemónico y colonial del Estado. Es ahí donde se plantea fuertemente esta problemática de la formación de futuros docentes ciudadanos. En esta diversidad, no podemos seguir pensando en un espacio homogéneo, en un estado-nación único, en la igualdad como derecho por pertenecer a un mismo territorio. Al contrario, debemos repensar todas estas categorías. Por ello, se puede sostener que el *ciudadano se define menos por*

*su pertenencia comunitaria que por su actividad en el ámbito público de la ciudadanía (DC: 21).*

Es así que en el marco general del DC se señala que el sistema formador tendrá que colaborar con el proceso de *ciudadanización* del futuro docente para la producción del presente y del futuro. Esto implica poder reconocer a los/las estudiantes con el derecho a participar de lo público y ello los constituye como ciudadanos/as. De modo que, la ciudadanía representa un derecho capacitador para el acceso a la vida pública. *La ciudadanización no es sólo un problema formal o legal sino práctico. Es una forma de vida pública, de cultura cívica, que supone una praxis contextualizada* (DC: 21). Se concibe a la ciudadanía como práctica, entendiéndola como un conjunto de principios y prácticas que se aprenden y facultan a la persona para participar activamente en la vida pública, para crear comunidad y un sentido de pertenencia cívica que facilita hablar desde “el nosotros”, *poniendo en juego valores, ideales y objetivos democráticos compartidos, viviendo la diversidad cultural como riqueza y oportunidad de libertad y una predisposición crítica ante la sociedad que contribuya a recrearla permanentemente en términos de solidaridad* (Marín, 2012). Es decir que la ciudadanización debiera ser un proceso constructivo, en espacios de participación real y de reconocimiento de lo diverso. En este marco, podría pensarse que la formación del/la docente-ciudadano/a se construye socialmente, siendo éste un proceso permanente y abierto

### **Escuela, interculturalidad y ciudadanía**

En el caso de nuestro país, la construcción de la ciudadanía ha sido una cuestión que ha convocado a múltiples líneas de discusión, *entre las que se entrecruzan miradas ideológicas y fuertes intereses sectoriales* (Oraisón, 2005:13). Los sucesivos gobiernos de nuestra historia han conquistado y consolidado su poder sosteniendo y promoviendo una imagen ambivalente de la ciudadanía; en algunos casos, devaluada, débil y heterónoma; en otros, políticamente disciplinada y militante. En ambas situaciones, recurrieron a una serie de mecanismos de control de la opinión pública informada y de restricción de la participación cívica, promoviendo, para garantizar su hegemonía, una serie de prácticas políticas-electoralistas, tales como el clientelismo político, el voto cautivo, el paternalismo, etc. La transición de un gobierno a otro generó profundas contradicciones, marchas y contramarchas potenciadas por los *reiterados quiebres del orden constitucional y la instauración de dictaduras que produjeron profundas e irreversibles rupturas en las formas de sociabilidad política y en la maduración del compromiso democrático-participativo en la conciencia colectiva* (Ibíd., 14). Los procesos de construcción de la ciudadanía que se desarrollaron en ese escenario instaron, por un lado, modelos funcionales a los intereses de grupos sociales y económicos y de alianzas políticas que detentaban el poder, y por otro, modelos contrahegemónicos que

pretendían imponer un nuevo orden. El ámbito elegido para que se dieran esos procesos fue la educación. Ésta fue considerada como la herramienta fundamental para la transmisión de valores, representaciones y prácticas socioculturales a partir de las cuales se configuraron, consolidaron o desnaturalizaron diferentes imágenes del ciudadano. Es así que la escuela pública ha sido la encargada de divulgar y naturalizar el discurso y el imaginario oficial. Fue pensada para formar los ciudadanos necesarios para constituir el estado-nación.

El sentido político de la escuela era justamente garantizar la igualdad y la libertad de los hombres. Frente al viejo mandato socializador y homogeneizador de una heterogeneidad tan indeseable como inevitable, se alzan las voces de respeto a la diversidad y a la identidad, se suceden los discursos que priorizan la formación de ciudadanos críticos, capaces de cuestionar las injusticias y de reclamar por sus derechos. Estas tensiones se escenifican cotidianamente en la escuela, el desafío consiste en hacerlas visibles y que se constituyan como punto de partida de una reflexión profunda de las prácticas escolares. Siguiendo el pensamiento de Duschatzky (2001), *ha caído la ilusión civilizatoria de la escuela que pretendía formar un sujeto igual ante la ley, portador de una moralidad compartida alrededor de valores nacionales, capaz de delegar en el Estado los poderes de representación y participar en el bien común* (DC, 21). Por otro lado, aquella escuela que tenía como una de sus finalidades la de instituir identidades homogéneas pierde sentido en un momento en que se reconoce y valora la diversidad. La convivencia escolar cotidiana *es en realidad ciudadanía, es reconocer el espacio de lo público, concebirlo, cuidarlo y criticar lo que obstaculice su conformación* (Cullen, 1997: 213). A través de la participación en ese espacio público, la escuela, permite que los niños, los jóvenes y los adultos vayan construyendo ideas acerca de lo justo y lo injusto, los derechos y las responsabilidades, lo igual y lo diferente: *nociones todas que resultarán relevantes para su inserción en el ámbito público* (Siede, 2007). La escuela es, entonces, un lugar privilegiado para crear otras imágenes de lo público, otras experiencias más justas con lo público.

La crisis producida en la sociedad argentina en los inicios del tercer milenio, que afectó a todos los órdenes, parece haber sacudido a la ciudadanía, obligándola a salir de su pasividad para ocupar nuevos espacios en el escenario de lo público. Esta situación límite ha preparado el terreno para la construcción de nuevas formas y nuevos ámbitos de participación ciudadana, para la formación de nuevos sujetos y nuevas instituciones y para la configuración de nuevas relaciones entre el estado y la sociedad civil. Como resultado entonces, debe postularse y construirse una nueva ciudadanía. La configuración de una ciudadanía cuyo rol vaya más allá de los actos electorales, hacia una intervención efectiva en todos los procesos cívicos y

políticos de toma de decisiones, plantea exigencias no sólo a la educación. Esa forma de concebir a la ciudadanía se apoya en la posibilidad de abrir canales formales e informales de relación entre el estado y los distintos movimientos y grupos étnicos de la sociedad civil, y también de crear instancias deliberativas que puedan proveer de insumos para decisiones políticas. Operar desde la sociedad civil y la opinión pública puede ayudar a encontrar espacios de mayor permeabilidad y dinamismo, en tanto ambas son ámbitos sociales de interacción comunicativa entre actores que se expresan sobre asuntos y problemas de interés público.

Situación que invita a centrar la mirada en nuevas ciudadanía, en nuevos sujetos ciudadanos y para ello se necesita repensar la escuela y, en particular, la formación docente:

*repensar la escuela nos encamina a la formación de futuros docentes que colaboren en la construcción de una escuela viva en la comunidad en la que esté inserta, que pueda guiar para la transmisión y recreación de la cultura, que posibilite la comprensión y transformación del mundo que la rodea, que colabore en el desarrollo de una nueva ciudadanía, que propicie vivenciar valores, recuperar las emociones, la circulación de la palabra, la humanización de los vínculos y fundamentalmente sea un lugar para habitar...que sus alumnos/as puedan establecer relaciones basadas en el respeto por las diferencias y del que nadie quede excluido(DC;28).*

En la actualidad, surge la necesidad de contemplar la diversidad con igualdad social sin que ello signifique homogeneizar la población, proponiendo, así, condiciones escolares y sociales que ayuden a la lucha por una igualdad social desde la diversidad cultural y la interculturalidad como decisión política. También repensar la escuela significa pensar a los sujetos que a ella concurren como *sujetos de derecho y al mismo tiempo ciudadanos y ciudadanas en formación a partir de las experiencias democráticas que en ella vivan (DC: 27)*. Se está madurando, entonces, en una escuela inclusiva de la diferencia, en una escuela democrática y constructora de nuevos significados que exige una formación docente para hacerlo posible.

### **Formación docente e interculturalidad**

Si estamos repensando la escuela para que se pueda dar esa transformación pretendida de reconocimiento de identidades y subjetividades, entonces eso merece preocuparse por la formación docente. Una de esas posibilidades es considerar la formación como trayecto, recorrido y proceso en un espacio y en un tiempo.

Realizando una mirada a la etimología del término *formación*, se observa que proviene del latín *formatio-onis*, que significa “acción y efecto de formar o

formarse”, y tiene como base la expresión *forma*, entendida como “la configuración externa o modo de proceder en algo”. Desde la perspectiva francófona, J. Beillerot (1996) citado en Anijovich, R. (2009) se refiere a tres sentidos del término formación: el primer sentido se asocia con la formación del espíritu. En el siglo XVIII, los jesuitas, siguiendo dicha concepción, se preocuparon por moldear con rigor a los formados para que aprendieran un modo de pensamiento, que implicaba la incorporación de una cultura y un saber. El segundo sentido del término se asocia, desde el siglo XIX, a la práctica, la formación de obreros, de oficios y de profesiones y el tercer sentido se asocia a la formación a través de las experiencias de vida. Se puede decir entonces que formar es algo que tienen que ver con la forma. En una visión más social de la ciudadanía y del docente-ciudadano, *exige recrear durante la formación inicial, las bases culturales de la participación para la construcción de formas alternativas de poder y de acceso al conocimiento (DC: 22)*. De esta manera, se piensa en la formación como el proceso que realiza cada uno, por lo que la formación implica búsquedas y trayectorias personales, que ayuden a construir caminos propios, como refiere Ferry, *aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal. La formación como dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios. Cada uno se forma a sí mismo con la ayuda de mediaciones* ((Ferry, 1997:13). Es decir, la formación es autoformación mediada. Las mediaciones posibilitan y orientan la dinámica del proceso formativo. A su vez, se puede ver también a la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad, al decir de Souto, M, eso implicaría

*incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo inconsciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo (del campo de problemáticas) (...) debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos (Souto, .2006 citado en Anijovich 2009:28).*

La formación es, también, un trayecto, un espacio flexible y de construcción. Este desafío será como dar lugar para que cada uno construya su propio recorrido. Es justamente la interculturalidad, entre otras, una problemática contemporánea, que moviliza el posicionamiento pedagógico a través del cual los/las estudiantes en formación se ponen en situación reflexiva, considerando que la presencia de toda esa diversidad cultural está transformando el panorama educativo de nuestras instituciones escolares. Hoy nuestras aulas y las de los/as futuros docentes contienen esa población diversa. Una forma de abordar esa diversidad cultural en la formación docente, teniendo en cuenta en este caso particular los lineamientos del Diseño Curricular, es pensar las prácticas como construcciones históricas situadas, interviniendo en su configuración tanto la institución formadora, como la familia con y en su diversidad cultural, los medios masivos de comunicación y otras instituciones

sociales. Dicho proceso de configuración implica tensiones que se derivan de la complejidad propia del terreno social.

Preocuparse por la formación docente desde las prácticas esperadas,<sup>13</sup> como lo sugiere el diseño, implica considerar esas prácticas situadas como orientadoras de la formación misma. Son aquellas prácticas que constituyen el trabajo docente, las que están definidas por lo que hace o debe hacer un maestro en ejercicio: *su práctica docente, el trabajo que el docente realiza cotidianamente en determinadas y concretas condiciones institucionales, sociohistórica*, etc. (Achilli, E 1987 citado en DC: 31). En estas prácticas que se mencionan están aquellas vinculadas a la *lectura crítica de la realidad y postura frente a la misma (D.C.:32)*. Quiere decir que el futuro docente se enfrentará cotidianamente a tareas que lo comprometerán como sujeto social, viendo así la necesidad de leer la realidad que lo contextualiza y a partir de dicha lectura podrá intervenir convenientemente contribuyendo en la transmisión de la cultura desde una mirada crítica, teniendo presente que su trabajo se desarrollará en torno a las “culturas” y no a “la” cultura. Esas prácticas que se esperan del sujeto en formación y del formador, están relacionadas con poder *desnaturalizar la realidad, tomar decisiones fundamentadas, analizar y comprender el contexto en el que se desarrolla su práctica y respetar los derechos humanos*(D.C.:32). Poder incluir esas prácticas desde la perspectiva intercultural que plantea el diseño curricular para la escolarización de toda la población, facilitaría crear los espacios necesarios para hacer posible ese proceso de formación ciudadana de los futuros docentes, por medio de su participación y la toma de decisiones ante experiencias escolares diversas. También implicaría realizar la reflexión sobre aquellas categorías que se inscriben en un currículo explícito u oculto tales como el etnocentrismo<sup>14</sup> y el racismo<sup>15</sup> nacionalista, que han formado parte de los procesos formativos tradicionales. Es decir, que dichas reflexiones darían la oportunidad al estudiantado posiblemente, de visibilizar los conflictos al interior de las instituciones escolares que con todas sus contradicciones siguen siendo consideradas productoras de significados acerca del mundo y de la sociedad. En este sentido, estas instituciones educativas se constituyen en un espacio privilegiado para la construcción de la ciudadanía de todos los que en ellas participan. También hay que considerar que en el DC esta perspectiva

---

<sup>13</sup>siendo éstas, construcciones históricas, situadas, acerca de las acciones que realiza un docente en su trabajo, intervienen en el proceso de configuración de las mismas tanto las instituciones formadores, como la familia, los medios masivos de comunicación y otras instituciones sociales.(DC:31)

<sup>14</sup> El etnocentrismo es la disposición o actitud universal de considerar a la cultura propia –en conjunto o en cualquiera de sus aspectos o rasgos- como superior o preferible al compararla con otras. Como su nombre lo indica, es colocar a nuestra cultura, nuestro comportamiento social y, por extensión, a nuestro grupo, en el centro o eje desde el cual contemplamos a los que no son como nosotros. (Cerutti- Falcone, 2011:30)

<sup>15</sup> El racismo es la valorización, generalizada y definitiva, de diferencias reales o imaginarias en beneficio del acusador y en detrimento de su víctima, a fin de justificar sus privilegios y su agresión. Albert Memmi en Cerutti, *Antropología cultural y social*, 2011, pp. 33.

educacional incluye a los pueblos originarios<sup>16</sup> Pueblo Originario Mapuche) *no como partícipes secundarios, sino como otro pueblo nación que proyecta su futuro junto al resto de la sociedad argentina a través de relaciones de tipo intercultural.* Esta demanda educativa de los pueblos originarios implica un proyecto de construcción con ellos: *sólo así podrá aparecer una propuesta de reconocimiento auténtico y no de tolerancia.*<sup>17</sup> Tal vez sea una manera de poder superar lo que subyace en las propuestas oficiales sobre educación intercultural bilingüe, donde parece predominar la idea de una continuación del disciplinamiento de los pueblos en su propia lengua. Se propone, entonces, que educarse en la interculturalidad es *formarse en y para la diversidad*, aclarar que lo diverso parece apreciarse sólo a partir del fortalecimiento de la propia identidad, en una interrelación crítica y dinámica, recordando que toda identidad es inexistente por fuera de un entramado relacional. Cabe mencionar que el planteo que hace el diseño en este sentido es más bien reduccionista ya que circunscribe la interculturalidad sólo a los pueblos originarios, cuando la interculturalidad no sólo se está refiriendo a los pueblos originarios, sino a toda la sociedad y sus instituciones.

Al parecer, hasta la última década, la formación inicial del profesorado en materia de interculturalidad ha estado fuera de los planteamientos generales. Cabe recordar que la interculturalidad comienza a tener su estatuto en el currículo nacional y provincial recientemente, con la promulgación de la Ley Nacional 26.206/06. Por lo tanto, su implementación institucional se encuentra en sus inicios y aún permanece en debate. En el nuevo diseño de formación docente, la atención a la diversidad cultural supone un reto de primer orden para fortalecer la inclusión y la igualdad en nuestro sistema educativo. Las escuelas y los institutos de formación docente han cambiado y los profesores deben cambiar para ajustarse permanentemente a las nuevas problemáticas y demandas sociales que tienen su repercusión más inmediata en las instituciones escolares.

Por lo tanto, parece fundamental defender la necesidad de promover una formación docente reflexiva y activa en educación intercultural, que contemple de manera holística los diferentes ámbitos de aprendizaje intercultural, la formación de una ciudadanía activa que consistiría en brindar claves de lectura acerca de las acciones propias y ajenas, hechas o susceptible de realizarse. Una formación para la ciudadanía debe ayudar a activar la conciencia ciudadana, para descubrir responsabilidades asociadas a los derechos, para conocer vías de acción y de participación. Una formación de formadores en una

---

<sup>16</sup>El art.53 de la constitución provincial del Neuquén establece: “La Provincia reconoce la preexistencia étnica y cultural del Pueblo Originario Mapuche como parte de identidad e idiosincrasia provincial. garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe”.(DC:193)

<sup>17</sup> Tolerar como operación política es mantener a cada uno en su posición sin que haya más que esperar con respeto y comprensión, y ya no como solución de los conflictos. La “tolerancia” así es la diosa del lenguaje neoliberal (Raúl Díaz, 2004).



ciudadanía crítica e intercultural se convertirá en factor de inclusión y no de exclusión de los grupos menos favorecidos que apoyará el desarrollo de conocimientos, criterios y habilidades para trabajar colectivamente por la justicia social. Esto permitirá que cada sujeto pueda actuar de acuerdo a criterios autónomos, justos y solidarios para conformar una sociedad plural, donde cada uno pueda dar continuidad a sus tradiciones culturales y construir sus propios criterios de preferencia, sabiendo que las tendencias presentes en la sociedad muestran una demanda de reconocimiento de la diversidad y del derecho a las diferencias (Siede, 2007) El reconocimiento y valoración de la diferencia ayudaría a la superación de cualquier idea de *homogeneización cultural, de dominación o de superioridad de una cultura en relación a otra* (Bartolomé y Marín, 2005 en Marín 2012). La pregunta que surge es saber si los institutos de formación docente son capaces de asumir la responsabilidad de dar una respuesta. Tal vez a las instituciones escolares formadoras por sí solas no les sea posible completar un proyecto pedagógico intercultural, sino que necesitarán de un proyecto social global en el que la interculturalidad no quede ceñida al ámbito escolar y que se aporten ideas y acciones desde todos los ámbitos de gestión y trabajo de la sociedad, pero ello no impide realizar propuesta y acciones. La influencia de la multiculturalidad se expresa en el sistema educativo, por lo que las acciones en el ámbito de la educación formal son necesarias, aunque reconozco que no son suficientes para *pasar de la mera coexistencia multicultural a la convivencia intercultural* (Aguado 2003 en Leiva Olivencia, 2010: 253).

Ese proyecto pedagógico intercultural que se proyecta en las instituciones formadoras tampoco estaría del todo completo sino no se incluyen los derechos humanos como elementos constitutivos de toda ciudadanía, proceso dinámico que se inscribe en determinadas circunstancias sociales, políticas y culturales.

### **Interculturalidad, derechos humanos y formación docente**

Estas perspectivas de la interculturalidad y derechos humanos aparecen en el Diseño Curricular de la formación docente separadas, a un mismo nivel de jerarquía, como características del diseño. Sin embargo, la perspectiva intercultural podría derivarse de la de Derechos Humanos, como aquella perspectiva que la configura, teniendo en cuenta las premisas que se mencionan en la misma, como infaltable y legitimadas en el D.C: *Todos los hombres nacen iguales en dignidad y derechos (...) Debe transformarse la estructura de la sociedad para asegurar a cada uno de sus miembros el goce pleno de sus derechos inherentes a su condición de persona* (DC, 61). Estas ideas vinculan la perspectiva de los Derechos Humanos con la

Interculturalidad, particularmente en el plano en el que el diseño curricular la señala como educación intercultural, en el sentido de llevar adelante una formación ciudadana de maestros interculturales en relación a la democratización de la sociedad y el estado, mencionando la necesidad de un espacio particular que facilite la reflexión sistemática sobre prácticas homogeneizantes y colonizadoras del magisterio argentino.

Vale mencionar que la inclusión de la temática sobre los Derechos Humanos en el ámbito educativo, particularmente en los niveles primaria y secundaria, data de la década de los '80s, con el advenimiento de la democracia, cuando también se planteaba la importancia de debatir en las ciencias sociales la regionalización de los contenidos y el reconocimiento de los Pueblos Originarios (P O). En cambio, la interculturalidad comienza a tener su estatuto en el currículo nacional y provincial recientemente, con la promulgación de la Ley Nacional 26.206/06. Por lo tanto, su implementación institucional se encuentra en sus inicios y aún permanece en debate.

Los Derechos Humanos, según Pablo Salvat (1991) citado en Magendzo (1996:509), *aparecen para nosotros como una utopía a promover y plasmar en los distintos niveles y espacios de la sociedad*. Se presentan como un marco ético-político que sirve de crítica y orientación (real y simbólica) de las distintas prácticas sociales (jurídicas, económicas, educativas, etc.) en el bregar nunca acabado por un orden social más justo y libre. Al introducir los Derechos Humanos en la educación, se asume una actitud crítica y cuestionadora ante una realidad de no justicia. Se plantea la necesidad imperiosa de producir cambios. Las necesidades de cambio no quedan exclusivamente remitidas a los contenidos a enseñar, ni tampoco a los aspectos metodológicos o de evaluación, sino también que trascienden la cultura de la escuela. Se puede, por un lado, cuestionar e interrogar la cultura de la escuela, la práctica docente en las aulas, la naturaleza de las interacciones para conocer los mensajes subyacentes de la escuela, los mecanismos que se utilizan en la reproducción de las desigualdades sociales y de la distribución disímil del conocimiento. Trabajarlos en la escuela y trabajar en función de ellos induce a producir un cambio educativo sustantivo y profundo. También es una tarea clave de la construcción efectiva de ciudadanías. Ya que una de las tareas que se le encomienda como institución educativa no es únicamente transmitir conocimientos, habilidades y métodos sino poder poner cada vez mayor énfasis en la formación de los valores básicos de la sociedad. Por el otro lado, se puede entrar a negociar entre mantención y transformación, entre el tradicionalismo y la innovación, entre el cambio violento y el cambio paulatino. Los derechos humanos como un valor social se configuran, según Castagno, como *un conjunto de valores, conocimientos, vivencias, actitudes y conductas considerados fundamentales dentro de cada sociedad* (Castagno, 1986: 17 citado en Waleska, 2012:12). La negociación permitirá abrir espacios en el

currículo manifiesto<sup>18</sup> y de allí al del currículo oculto. La propuesta de introducir los derechos humanos al currículo, a la escuela, a la cultura, conforma una alternativa crítica al modelo arbitrario existente.

Educar en derechos humanos implica formar actitudes de respeto a los mismos, lo cual significará promover en los/las estudiantes predisposiciones para actuar teniendo presente la vigencia de los derechos en las relaciones sociales. La formación de derechos humanos implica educar para la autonomía, un proceso gradual que esté presente, por ejemplo, en un salón de clase cuando un /una docente delega poder a los estudiantes, cuando éstos puedan cometer errores sin temor a ser sancionados, sino que las puedan ver como instancias de aprendizajes y oportunidades de cambio; así la institución formadora promoverá la organización de los/las estudiantes para que se independicen y autodeterminen, al dar la oportunidad de crecer en la aceptación y respeto de sí mismo/a. Vale recordar que los derechos humanos son aquellos que el hombre y la mujer poseen por el mero hecho de serlo, se proclaman sagrados, imprescriptibles, fuera del alcance de cualquier poder político. *Son las libertades y facultades que tienen todo hombre y mujer para hacerse valer y respetar ante una sociedad y sobre todo para hacerse corresponder como persona que tiene su importancia porque piensa por sí misma en una comunidad* (Waleska, 2011:21).

Los derechos humanos surgen a partir de la segunda guerra mundial. La Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada por las Naciones Unidas en diciembre de 1948, distingue variados derechos, entre los relativos a la existencia misma de la persona y los relativos a su protección, seguridad, a la vida política, social y jurídica de la misma, y los derechos de contenido económico y social. Son los derechos que respetan la vida y la dignidad de la persona. De ahí que la educación en derechos humanos es considerada un componente importante en los procesos de modernización de la educación y han sido incluidos con carácter transversal en el currículo, junto con otros temas como, interculturalidad y ciudadanía, compartiendo significados culturales. Trabajar con los derechos es poder prestar atención a los contextos sociales y culturales a los cuales pertenecen los/las estudiantes, en los sucesos que ocurren en el exterior, como así también en los valores, mentalidades y comportamientos personales. A veces se plantean temas controvertidos y sensibles, que pueden resultar embarazosos o conflictivos para los/las alumnas. Es importante señalar entonces en la formación intercultural y ciudadana que los derechos humanos encierran posibles

---

<sup>18</sup>La selección intencionada y manifiesta de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que en forma deliberada se intenta transferir y diseminar con el propósito de los que los alumnos los aprendan, los desarrollen, los internalicen. No es neutro, expresa criterios axiológicos, epistemológicos, ideológicos, políticos. El currículo oculto refiere a la cultura de la escuela, su cotidianidad y sus maneras de prescribir, consciente o inconscientemente, la interacción entre profesores y alumnos. (Magendzo, 1990:348) en Waleska, M., 2011:38.

conflictos de valores y que será de utilidad que traten de comprenderlos y resolverlos, como pueden llegar a ser hechos o problemáticas provenientes de otros grupos o sociedades culturalmente diferentes que contradicen o ponen en cuestión las costumbres y valores locales.

Es decir que en este proceso de la formación docente estas tres variantes interculturalidad, ciudadanía y derechos humanos se conjugan para darle a los futuros docentes los pilares básicos para sostener su participación democrática y compromiso de transformación social.

En esta primera parte del trabajo, he tratado el tema de la interculturalidad y su relación con diferentes variables, como la ciudadanía, su conformación y la importancia en la formación docente. He destacado a la interculturalidad como un proyecto posible de convivencia social y también como aquella actitud, que partiendo desde el respeto por las culturas diferentes, busca y practica el diálogo desde la igualdad, apoyándose en el derecho de la diferencia.

Existe la necesidad de formar docentes ciudadanas y ciudadanos para vivir en sociedades plurales, con una valoración y aceptación de todas las culturas, superando el relativismo cultural, dentro de un clima de respeto democrático y en el marco de unos Derechos Humanos, a favor de prácticas interculturales dirigidas a todos y no una educación para los/las culturalmente diferentes. Teniendo en cuenta este marco de referencia, intentaré dar forma a una propuesta pedagógica con la finalidad de promover en los/las estudiantes conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para la reflexión y comprensión de una realidad social, diversa y compleja, no exenta de conflictos. Es en esa complejidad en la que los derechos humanos encierran posibles conflictos de valores. Esa será la tesis que movilizará la acción de la propuesta áulica.



## **SEGUNDA PARTE**

Una propuesta pedagógica, a partir de estudios de casos.

## **SEGUNDA PARTE: Una propuesta pedagógica, a partir de estudios de casos.**

### **Hacia una formación intercultural y ciudadana**

Mediante lo expresado en la primera parte de este trabajo y siguiendo esa línea de pensamiento, abordaré la relación entre interculturalidad, ciudadanía y formación docente, a través de una propuesta pedagógica en formato taller, para cuarto año de la carrera, utilizando como recurso metodológico didáctico, el *estudio de casos*. Creo que este camino puede favorecer la reflexión y el análisis de las/los estudiantes de la carrera al poner el énfasis en la participación y el diálogo, premisas fundamentales de la acción democrática. Esto puede contribuir a asumir el compromiso intercultural con lo público. Trabajar la interculturalidad como perspectiva, tal como lo plantea el diseño curricular de la provincia, es una posibilidad interesante, porque al implementarla desde los primeros años promovería acciones para que la / el estudiante en formación interiorice y profundice, en el último año, la complejidad de la realidad social. En cuarto año, el/la futuro/a docente está cursando su segundo año de residencia, luego de haber realizado una trayectoria de prácticas situadas, orientadas y acompañadas por sus profesores/ras formadores/as. Está en condiciones de organizarse en forma autónoma y elaborar proyectos vinculados a las problemáticas diagnosticadas en la comunidad educativa y su contexto para diseñar una intervención. De este modo, existe una nueva cercanía al campo de trabajo propiamente dicho, permitiéndoles leer y analizar una realidad, reabriendo puentes para resignificar las diferentes situaciones áulicas que se le presentarán en su devenir profesional.

### **Buscando formas participativas ¿Por qué un taller?**

El Taller instituye una modalidad particular de enseñanza y de aprendizaje que ha cobrado relevancia en los últimos años, en distintos ámbitos educativos y sociales. Se constituye en una instancia de reflexión, de investigación, por lo que es un ámbito de producción de conocimientos sobre una realidad particular que se estudia; una realidad que se presenta como una compleja trama de relaciones sociales, no exenta de conflictos o tensiones, que los sujetos constituyen en su vida cotidiana al interactuar con otros. Situados en un espacio particular de esta trama significativa, estos sujetos participantes reinterpretan los modelos culturales e institucionales vigentes, dotando de sentido las acciones individuales. Se interactúa desde un lugar y en un tiempo concreto, en ámbitos institucionales específicos.

Desde una perspectiva, el Taller podría ubicarse en el “modelo centrado en el análisis” (Ferry 1987). Siguiendo la conceptualización de Ferry, también se lo puede considerar como un enfoque situacional, en tanto en el taller se desarrolla siempre una problemática basada en la relación del sujeto con las situaciones en las que está implicado. Además, el taller es situacional en tanto incluye el análisis de la propia formación en el taller.

Algunas fuentes coinciden en caracterizar al taller

*como una concepción de la enseñanza y el aprendizaje que pone su centro en el aprender haciendo, que apunta a integrar el pensar y el hacer, lo manual y lo intelectual, organizando la tarea en torno a un proyecto concreto, cuya responsabilidad de ejecución es grupal y compartida entre docentes y alumnos, proyecto que se elabora a partir de una situación problemática estrechamente vinculado con la realidad en general y la vida del alumno en particular” (Zanelli y Rizzo, 1992:46 en Mastache 1994).*

Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente. *El taller se apoya en determinados supuestos y principios (Ander Egg, 1991:10). Ellos son: la relación teoría-práctica, la superación de la disciplinarietà y la inclusión de la investigación.* Por lo tanto, el taller es una respuesta metodológica que aúna el pensar y el hacer en torno a un proyecto. La realización de un proyecto de trabajo globaliza la formación teórica y la práctica, superándola (Zanelli y Rizzo, 1992 citado en Mastache 1994: 65). Y ello en permanente relación con la realidad, la que está presente en el taller en forma continua: como punto de partida del proceso de aprendizaje en la problematización de la misma y como punto de llegada en la transferencia a la realidad. Se trataría de:

*ir integrando en un mismo proceso la acción y la reflexión que se transforma en praxis, en cuanto que esto supone una práctica que suscita y enriquece las reflexiones. Y es también una reflexión (pensar los hechos y los datos de la realidad apoyado en elementos teóricos) que sirva para iluminar y orientar la práctica”. (Ander Egg, 1991:31).*

El taller se organiza con un dispositivo grupal, es decir, con la activa participación de todos los integrantes, en una estructura cooperativa y en pos de un objetivo común. Los talleristas trabajan juntos, pero no basta estar juntos para que haya producción grupal, ni siquiera para que haya un grupo. El agrupamiento no es grupo. El grupo se hace, o más apropiadamente se está siempre haciendo, *a partir de los entrecruzamientos y atravesamientos de lo individual en un espacio estructurante de lo social histórico (De Brasi, 1990.)* Y para que el grupo se constituya, para que se logre una producción grupal es necesario una meta común. El trabajo grupal en el taller posee dos sentidos: uno de ellos es que el grupo potencia: la pluralidad de miradas, la pluralidad de fuentes de información favorece la comparación de situaciones similares, la discusión grupal estimula la reflexión y la búsqueda de mayores precisiones



conceptuales, la percepción de un participante estimula al resto a reconocer su propia realidad. Otro de sus sentidos es que el grupo,

*constituye un “continente”, una instancia de apoyo mutuo, favorece la descentración y el reconocimiento de las subjetividades y de las propias concepciones. Por otra parte el trabajo de grupo permite a los integrantes aprender a pensar y a actuar junto con otros, es decir, a copensar y cooperar, desarrolla actitudes de tolerancia y solidaridad (Pasel, 1990:19-21 citado en Mastache 1993: 78).*

Se recurre a técnicas de producción que facilita el abordaje de la tarea explícita, según la necesidad del grupo. Se requiere técnicas apropiadas para la presentación de conocimientos, para su análisis y comprensión, para el intercambio/socialización de lo producido y el proceso de producción, y para el análisis y reflexión del proceso y del producto. Por el otro lado, se requieren técnicas que faciliten el proceso grupal: la cooperación, la solidaridad, la resolución conjunta de problemas.

¿Cuál es el lugar del conocimiento en un taller? El conocimiento deja de ser objeto de trueque ente docente y alumnos, para pasar a ser una construcción resultante de la praxis de los talleristas sobre la realidad para transformarla. Por lo tanto, el conocimiento construido en un taller es siempre situacional (Edwards, s/f) y los sujetos pueden mantener con el mismo relaciones de interioridad. Es decir de cercanía y de interacción, así, el sujeto podrá establecer una relación significativa con él.

Se facilita el aprendizaje en tanto: plantea interrogantes, abre cuestionamientos, facilita búsquedas y nuevas repuestas, abre a abordajes nuevos, estimula la provocación de conflictos (cognitivos, y sociocognitivos) y su enfrentamiento. Ofrece un espacio de cuestionamiento de los marcos de referencia individuales de las formas propias de estructurar lo conocido. Ofrece contención frente a la ansiedad que puede provocar la tarea de aprendizaje, la tarea de desestructurar lo estructurado, desaprender lo aprendido y reconstruirlo todo en función de nuevas estructuras mentales.

Pero el Taller no solo facilita aprendizajes cognitivos. En tanto implica la reflexión sobre la práctica, favorece también aprendizajes metacognitivos, es decir, conocimiento sobre los propios procesos cognitivos. En este sentido, se puede hablar de “aprende a aprender” y de “conocimiento de tipo personal”: a partir del análisis de la propia implicación en la tarea y en el grupo.

Desde una postura multirreferencial<sup>19</sup> (en el sentido planteado por Ardoino y su equipo, 1993), es importante caracterizar al taller no sólo desde lo instrumental,

---

<sup>19</sup> Según este autor, se propone abordar las prácticas, los hechos y los fenómenos educativos desde una lectura plural, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencias distintos, sin que esto signifique la reducción de unos en otros. Más que una posición metodológica se trata de una decisión epistemológica, en cuanto la educación como función

sino desde otros niveles de abordaje, de manera de enriquecer la conceptualización. Los abordajes plurales o multirreferenciales rompen los conocimientos estancos y cerrados. La tarea será tomar en cuenta los puntos de vista diversos y, a la vez, relativizar cada uno respecto de los otros, procurando con ello salir del frecuente etnocentrismo disciplinario. Trabajo no de mera sumatoria de aportes, sino de confrontación de perspectivas de análisis, para dar cuenta del objeto desde pluralidad de aproximaciones.

Desde lo social, el taller implica modificar las relaciones habituales de poder en la clase, en tanto cambian el rol del docente y del estudiante y el lugar del conocimiento, se establecen relaciones entre conocimiento escolar y no escolar y entre la educación y la vida, se aprenden nuevos modos de vinculación con los/as otros/as (alumnos-docentes), con el conocimiento, con la tarea y con la producción.

Desde lo psíquico, el sujeto es considerado como persona, es decir, como sujeto de afectos, conocimientos, etc. Ofrece un lugar a la personalización, respetando la peculiaridad propia de cada uno, estimulando las aptitudes e iniciativas individuales, y respetando el tiempo personal del alumno. Por otro lado, el taller ofrece un espacio de contención que favorece la tolerancia a la frustración que implica el conocer y el reconocimiento de las subjetividades.

En tanto es una metodología participativa; favorece el desarrollo de actitudes y comportamientos al fomentar la iniciativa, la expresividad, el trabajo autónomo, productivo y responsable, la resolución de situaciones problemáticas, etc. De este modo, permite formarse para saber participar y trabajar en equipo de modo cooperativo. Además crea las condiciones necesarias para que el/la futuro/a educador/a interpele una realidad a través de algunos de los instrumentos centrales que hacen a su formación ciudadana, como lo es la participación, que se nutre de debates de ideas y confrontación de opiniones que lleva a decisiones consultivas, y el diálogo, como generador de nuevas actitudes y de relaciones interpersonales.

Para llevar adelante el desarrollo metodológico de este taller formativo se utilizará el tratamiento de "*Estudio de casos*". Estrategia que favorecerá la puesta en escena de la construcción del conocimiento situado, en forma colectiva y cooperativamente. Donde la reflexión, el pensamiento, el debate, el intercambio y la permanente interpelación de la realidad se pondrán en juego.

Enseñar mediante el *estudio y análisis de casos* nos ofrece una estrategia novedosa para el tratamiento de situaciones problemas que se les presentan a

---

social global que atraviesa el conjunto de los campos de las ciencias del hombre y la sociedad interesa a especialistas de diferentes disciplinas que asumen su complejidad como rasgo constitutivo. De ahí que los fundamentos de este enfoque se vinculen a la noción de complejidad, en particular, desde los desarrollos de la antropología contemporánea. (Edelstein, 2011:95)

los/as alumnos/as. De esta manera, se verá favorecida la comprensión de las situaciones dilemáticas que las mismas encierran. Los casos ayudan a conocer y a despertar el interés de los/as estudiantes y pueden ser invitaciones para pensar, entendiendo que el pensamiento y la reflexión son procesos inherentes a la condición humana que implican creer, suponer, conjeturar, buscar, razonar, idear, inventar.

Las cualidades de los buenos casos estimulan el pensamiento, la búsqueda de razones y el deleite por esta misma actividad. Se integran el texto y el contexto, lo simple y lo complejo, lo objetivo y lo subjetivo. Al elegir un caso para el tratamiento de un tema o situación problemática en una disciplina o área de conocimiento se involucran cuestiones de otras disciplinas o áreas, en tanto los problemas o hechos de la realidad difícilmente se puedan circunscribir a una sola. Por lo tanto, *los casos son esencialmente interdisciplinarios. Los casos encierran dilemas, situaciones problemáticas de difícil o compleja resolución. Se trata de una estrategia que estimula el pensamiento y la reflexión.* (Litwin, 2013: 94-95). Por ello, los casos plantean verdaderos problemas.

En el proceso educativo, la representación de una situación de la realidad como base para la reflexión y el aprendizaje ha sido utilizada desde tiempos remotos. El planteamiento de un caso es siempre una oportunidad de aprendizaje significativo y trascendente en la medida en que quienes participan en su análisis logran involucrarse y comprometerse, tanto en la discusión del caso como en el proceso grupal para su intervención. La participación en este tipo de metodología, desarrolla habilidades tales como el análisis, síntesis y evaluación de la información. Posibilita también el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la toma de decisiones, además de otras actitudes y valores como la innovación y la creatividad.

La técnica de estudio de casos consiste, precisamente, en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. El caso no proporciona soluciones sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema. No ofrece las soluciones al estudiante, sino que lo entrena para generarlas. Lo lleva a pensar y a contrastar sus conclusiones con las conclusiones de otros, a aceptarlas y expresar las propias sugerencias. De esta manera, le entrena en el trabajo colaborativo y en la toma de decisiones en equipo. Al llevar al alumno/a a la generación de alternativas de "intervención", le permite desarrollar la habilidad creativa, la capacidad de innovación y representa un recurso para conectar la teoría a la práctica real. Ese es su gran valor formativo.

El estudio de un caso, según Colbert y Desberg (1996), exige plantearse una serie de fases. Siguiendo a estos autores, podrían señalarse las siguientes

*Fase preliminar:* presentación del caso a los participantes.

*Fase eclosiva:* "explosión" de opiniones, impresiones, juicios, posibles alternativas, etc., por parte de los participantes. Cada uno reacciona a la situación, tal como la percibe subjetivamente. Bien llevada, esta fase revela a cada uno lo siguiente: a. Su subjetividad. b. La posibilidad de que existan otras opiniones o tomas de posición tan valiosas como las propias. c. Hasta qué punto los diagnósticos emitidos son proyecciones de la propia persona, más que análisis objetivos de la situación real.

*Fase de análisis:* se impone una vuelta a los hechos y a la información disponible, para salir de la subjetividad. La búsqueda en común del sentido de los acontecimientos permite a los participantes acrecentar su conciencia de la situación analizada. Se redescubre la realidad y se integran aspectos informativos que, por determinados prejuicios, se habían orillado. En esta fase, es preciso llegar hasta la determinación de aquellos hechos que son significativos para interpretar la estructura dinámica de la situación. Se concluye esta fase cuando se ha conseguido una síntesis aceptada por todos los miembros del grupo.

*Fase de conceptualización:* es la formulación de conceptos operativos o de principios concretos de acción, aplicables en el caso actual y que permiten ser utilizados en una situación parecida. Como en la fase anterior, la única garantía de validez y objetividad es el consenso del grupo.

Además de estas fases organizadoras, se mencionan otras características a tener presente. De acuerdo con varios autores, entre ellos, Alfonso López (1997), los/las estudiantes pueden desarrollar, a través del uso de esta técnica, habilidades cognitivas como pensamiento crítico, análisis, síntesis, evaluación. Aprendizaje de conceptos y aplicación de aquéllos aprendidos previamente, tanto de manera sistemática como por la experiencia propia. La habilidad para trabajar en grupo y la interacción con otros estudiantes, así como la actitud de cooperación, el intercambio y la flexibilidad, constituyen una preparación eficaz para las relaciones humanas. También señala el acercamiento con la realidad, la comprensión de fenómenos y hechos sociales, familiarizarse con las necesidades del entorno y sensibilizarse ante la diversidad de contextos y diferencias personales y culturales, el mejoramiento en las actitudes para afrontar problemas humanos. Favorecen el desarrollo del sentimiento de un "nosotros" y la disposición a la escucha comprensiva. El entrenamiento dinámico de la autoexpresión, la comunicación, la aceptación, la reflexión y la integración se suman a sus potencialidades .

Entre esas realidades y desafíos que el estudiantado deberá analizar y enfrentar para su comprensión y aprendizaje vale mencionar estas caracterizaciones. Las sociedades cambian y aparecen nuevas condiciones y dificultades que plantean nuevos retos. Es en este contexto geográfico y social, que se ponen en contacto culturas, estas prácticas y procesos generan redes de significados objetivos y subjetivos que se van transmitiendo. La movilidad migratoria de diversos grupos étnicos-culturales plantean conflictos que exigen respuestas de integración de minorías discriminadas, con sus derechos mermados, *cuyas diferencias culturales acarrearán problemas de identidad que es preciso contener y disminuir la intolerancia hacia el otro* (Sacristán, J., 2003:23). Entonces, los procesos de globalización en los que la sociedad está inmersa, nos obliga a revisar las limitaciones y posibilidades que se presentan, se abren y se cierran, como nuevas oportunidades para unos y como peligros para otros. Esto hace que los sistemas educativos se vean afectados y movilicen su dinámica. Y es en esa dinámica donde se deberían crear las condiciones para la formación de una nueva ciudadanía docente intercultural. La interculturalidad describe el proceso de intercambio entre los miembros de diferentes culturas, que es un diálogo dinámico y un intercambio de valores, estilos de vida y símbolos. Esto exige que la institución de formación docente se repositone como el espacio potencial para repensar las estructuras y deconstruir el discurso curricular monocultural hacia un discurso intercultural.

Surge así la posibilidad de implementar actividades que movilicen la creatividad y la participación de las/os estudiantes en estos espacios. En ese marco, se ha elegido como estrategia formativa el taller, pues como ya se señaló, favorece el intercambio grupal, la participación, la interpelación y el debate de ideas a partir de situaciones problemáticas o dilemáticas, planteadas a través de la técnica de estudio de casos. Esta metodología entonces, ayudará al análisis y al pensamiento crítico sobre situaciones problemas o dilemas, y a acercar posibles salidas como a ampliar las perspectivas. Facilitará la práctica de capacidades ciudadanas como la participación en los grupos, y la toma de decisiones que favorezcan la convivencia grupal. Teniendo en cuenta que la ciudadanía es, además de un estatuto real de todas las personas, *una cultura o forma de vida que hay que practicar en sociedad, un modo de relacionarse con los demás y un horizonte de referencia al que tender* (Sacristán, 2003). El taller y estudio de casos ayudarían a desarrollarla.

### **Fundamentación de la propuesta pedagógica.**

Como lo señalaba anteriormente, en nuestras escuelas públicas coexisten diferentes culturas, religiones, lenguas y etnias en el alumnado que concurre a las mismas, a pesar de su ocultamiento e invisibilización. En la zona, es importante la presencia del pueblo mapuche y de migrantes limítrofes,

procedentes de sociedades cultural y lingüísticamente diferentes. Por eso, es importante atender, desde la educación, a la diversidad socio-cultural y lingüística, otorgándole a la interculturalidad un lugar en los contenidos y también en las prácticas educativas. Es justamente, ese espacio formador, el instituto de formación, el lugar ideal para brindar esa posibilidad, siendo uno de los espacios públicos que puede desarrollar las herramientas necesarias para hacer realidad una vida más democrática, haciendo eje en la igualdad de oportunidades y diálogo entre la diversidad cultural.

En esta propuesta, particularmente, señalo algunas sugerencias y aportes que contribuirán a una formación ciudadana intercultural de las/ los futuros docentes, con el propósito de lograr su participación y acción en la construcción de una sociedad democrática más justa, más intercultural. Antes no puedo dejar de mencionar que Neuquén es una provincia que posee algún recorrido en relación al tema de la diversidad cultural en la formación docente. Como lo ha sido la propuesta planteada en el marco de la Ley Federal de Educación (1997), cuyo objetivo era establecer una pedagogía de la diversidad a través del perfil de un nuevo docente. Por tal motivo, se escribía: *es imprescindible formar docentes de los 3 niveles de EGB competentes para comprender la diversidad cultural de la población de la provincia*". (Alonso.2004: 47). Estos argumentos se daban en la búsqueda de consenso para la legitimación de los modos de implementación de la Ley Federal de Educación, resistida en el colectivo docente provincial. En los documentos, la referencia a la diversidad se desplegaba como si los colectivos diversos coexistieran en situaciones de igualdad y armonía. Walsh (2009) califica esta visión como una forma de interculturalismo funcional, de administración de la diferencia, y una reacomodación del discurso del poder, implica la incorporación de la diferencia al tiempo que se la neutraliza y la vacía de sus potencialidades críticas. En un sentido, tal vez complementario, varias investigaciones advierten acerca del "uso" *que la ideología neoliberal hace de la diversidad, con vistas a deslegitimar los proyectos universalistas en su contenido igualador y sostener alternativas de segmentación y fragmentación educativa* (Neufeld y Thisted, 1999; Duschatzky, 1999).

Cabe mencionar que actualmente la institucionalización de la educación intercultural aún no se encuentra totalmente implementada, pero sí se halla contenida en el marco jurídico, como se expresa en el Art. 52<sup>20</sup> de la Ley de

---

<sup>20</sup>Según la norma, el Estado será responsable de:

- a. Crear mecanismos de participación permanente de los/las representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b. Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.

Educación Nacional N° 26.206/06, en cuyas propuestas participaron las poblaciones y organizaciones indígenas. Cuando se refiere a la Educación Intercultural Bilingüe, es en la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos originarios; además, de acuerdo al Art.75°, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Paradójicamente, si se piensa en un mundo intercultural posible, el multiculturalismo en su concepción, *es una forma de separatismo cultural que les permite a los grupos mantenerla mayor parte de sus diferencias originales* (Ostinelli, M en Galli, 2006:125). Parafraseando a Briones (2002), se puede observar que no solo está la tendencia global a aceptar que las particularidades culturales de los ciudadanos indígenas encuentren espacios equitativos de manifestación y representación en la esfera pública, sino la de ver a *los pueblos indígenas como conjuntos con derechos colectivos diferenciados*, entre los cuales se encuentra el derecho a una educación pertinente y respetuosa de su diversidad sociocultural y lingüística. De esa manera, el marco jurídico se vuelve propicio para el tratamiento de la interculturalidad en el campo de la formación docente, en la generación de conocimiento, en la investigación científica y el diálogo epistemológico intercultural, tal como se menciona en el diseño curricular provincial. Se puede señalar, entonces, que la interculturalidad no queda restringida sólo a los pueblos originarios sino que se extiende a toda la sociedad.

Asimismo, en la agenda social actual de nuestro país, ha cobrado gran envergadura la sanción y vigencia de la ley de Migración N°25.871/03 como garantía de derechos de los extranjeros, Ley promulgada el 21/01/2004 y reglamentada por Dto. N°616/2010. Reconociendo, en primera instancia, el *derecho a migrar* como derecho inalienable de todos los seres humanos. Por lo que se les consagran derechos civiles y económicos, procurando borrar las diferencias entre ciudadanos y extranjeros. Respecto del

---

**c.** Impulsar la investigación sobre la realidad socio-cultural y lingüística de los pueblos indígenas que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.

**d.** Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**e.** Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales (Art.53°). Finalmente, el Art. 54° señala que "El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad".

tratamiento de los derechos a la educación de extranjeros,<sup>21</sup> dicha ley plantea en su Art. 7°: que, *“el estado nacional, las provincias... deberán garantizar a la personas migrantes, sin documento nacional de identidad (DNI), el acceso y las condiciones de permanencia y egreso de todos los niveles educativos, mediante la presentación de documentos emanados de su país de origen”* Establecido en el (art. 143-Ley de Educación Nacional N°26.206).

Cabe señalar que la igualdad de oportunidades que plantea el derecho de acceso a la educación, también cumplió el histórico mandato de homogeneizar a la población, pero desde el enfoque intercultural, más bien se trata de respetar las condiciones y culturas propias, de potenciarlas y también de permitir aprender con los “otros”. Pensar en la educación arraigada en la cultura de referencia de los educandos, abierta a la incorporación crítica, significaría trabajar desde un pluralismo cognitivo con una epistemología intercultural. En este sentido, considerar la Educación Intercultural desde la perspectiva crítica en el ámbito educativo, nos aportaría herramientas para revisar el patrón colonial, con algunas preguntas de ruptura, para comenzar a desocultar ese carácter relacional y político que se encuentra en la construcción y representación de la otredad. Entonces, preguntarse acerca de quién/es enuncian ese “otro”, desde dónde lo hace, para qué, cuál es su fin, cuál es la intención de su(s) texto(s), ayuda a desandar el lugar político cultural desde el cual se los define. En definitiva, se busca desnaturalizar cuál es la política de representación de la otredad del discurso hegemónico, cuáles son sus implicancias pedagógicas, tanto sea en los discursos, como en las prácticas. Y además, qué otras aprehensiones pueden hacer de la alteridad y de los procesos culturales como futuros docentes y ciudadanos. De ahí la importancia que tiene proponerles a las/os futuras/os docentes poner en acto actitudes ciudadanas, pensar en un “nosotros”, actuar, participar, dialogar y debatir en clave democrática.

Vale señalar entonces que como concepto y práctica, la interculturalidad significa *“entre culturas”*, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio y un diálogo que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un

---

<sup>21</sup> La Ley Nacional de Migraciones dedica artículos específicos para garantizar los derechos sociales y uno en particular al derecho a la educación. El artículo 7 dispone que en “ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario. Las autoridades de los establecimientos educativos deberán brindar orientación asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria”.



respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, *reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad*" (Walsh, 1998). La interculturalidad *no es una declaración de principios en cuanto al respeto y la tolerancia, sino una construcción que hay que realizar en cada situación específica, ante cada acontecimiento cultural, pedagógico, político y económico* (Alonso y Díaz, 2004). Y que siempre está ocurriendo en clave de intersección con todas las dimensiones de la alteridad (clase, género, etnia, nacionalidad, generación, etc).

Para elaborar la siguiente propuesta pedagógica tomé como referencia las características de la diversidad cultural de la población escolar y además, me pareció oportuno incluir algunos datos desde un breve recorte de la realidad escolar, acerca del conocimiento de la interculturalidad y su tratamiento en el aula. Para seguir un orden, consideré en su desarrollo etapas.

### Primera etapa

Como otra actividad complementaria de las características de la población escolar, organicé en una de las instituciones formadoras de la carrera del profesorado de educación primaria, una encuesta<sup>22</sup> a una parcela de los actores docentes de diferentes espacios curriculares correspondientes a los tres campos del conocimiento<sup>23</sup> establecidos en el plan. La idea era indagar sobre el lugar que le otorgan a la problemática de la interculturalidad en los espacios formativos.

Según la información obtenida, se puede inferir que algunos/as docentes reconocen la incorporación de la perspectiva intercultural en el diseño curricular provincial. Por ejemplos, hay quienes respondieron que *En el diseño curricular se presenta un profundo planteo y posicionamiento a favor de la temática*" (Formación orientada-sujeto de primaria). Otros que a) *"atravesada todo el diseño junto con otras temáticas como derechos humanos, etc."* (Práctica- Práctica II) y b) *"entiendo que aparece ligada al respeto por la diversidad cultural de estudiantes de nivel terciario, primario e inicial"* (Formación Orientada- lengua oral y alfabetización).

Otros/as la ven sólo como otro espacio curricular diferente que se desarrolla en un cuatrimestre, en el último año de la carrera:

---

<sup>22</sup>La encuesta se apoyó en dos preguntas básicas: -¿CÓMO APARECE CONSIDERADA LA INTERCULTURALIDAD EN EL DISEÑO CURRICULAR DE FORMACION DOCENTE DE LA PROVINCIA DEL NEUQUEN? ¿CONSIDERA LA INTERCULTURALIDAD EN SU ESPACIO CURRICULAR? ¿CÓMO? ¿POR QUÉ?

<sup>23</sup>Los Campos Curriculares de la Formación General, de la Formación Específica y el Campo de las Prácticas. (DC: 72).

*“Como taller de formación, lo cual no sirve para la formación docente, antes se dictaba un seminario de 5 horas por lo tanto lo considero deficiente”.* (Formación general-Enfoque histórico político de la educación). *“Hay un espacio curricular específico”* (Formación Específica- Ateneo) *Aparece en 4º año, modalidad taller obligatorio de 2hs* (Formación. General.-DDHH en Educación y la interculturalidad).

La mayoría de los docentes encuestados incluyen la interculturalidad en sus espacios didácticos, sólo en relación a un tema emergente o de necesidad sugerido por los/las estudiantes de residencia. *“Si, en función de los contenidos que las estudiantes tienen que enseñar”* (Práctica- Residencia I) *“Analizar y planificar actos por el 12 de octubre. Planificaciones de residentes”* (Formación Específica- Ateneo). *“Se menciona en la Unidad IV cuando trabajamos perspectiva sociohistórica de Vigotsky* (Formación Orientada- Sujeto de Primaria).”*Como hemos planteado, la cátedra se trabaja ante el surgimiento de las necesidades que se presentan.”*(Práctica-Residencia).

Respecto de si trabajan o no desde la perspectiva intercultural en sus respectivos espacios curriculares, hay docentes que no la trabajan. *“No”* (Práctica- Práctica II). *“En didáctica de Naturales no la veo”* (Formación Específica- Didáctica. Naturales I). *No, porque no domino el tema y creo que hay otros espacios para tratar el tema”* (Formación. General- Problemáticas y Perspectivas pedagógicas) etc.

Continuando con lo expresado en párrafos anteriores, se tomará como referencia la información recabada de la muestra de la encuesta, y el recorrido de las/los estudiantes durante los tres años de carrera sobre la perspectiva intercultural, en los tres campos de formación, considerando además que al último año de la carrera se le confiere un carácter de síntesis del recorrido formativo anterior. Entonces, en esta propuesta que refiero, las/los estudiantes, en este cuarto año, serán protagonistas de su “hacer”, trabajarán en formato de taller, centrado en el *estudio de casos* como una alternativa de enseñanza y aprendizaje, profundizando temas y poniendo en práctica un aprendizaje autónomo, un pensamiento crítico y reflexivo. Es recurrir también a la práctica de trabajar complementariamente con el enfoque de *la problematización/conceptualización* (Siede,2007) que posibilita que los/as estudiantes apelen a sus representaciones pudiéndolas confrontar con los contenidos curriculares que se le propondrán. Este enfoque facilita la toma de posición y promueve también el pensamiento autónomo. La problematización presenta una situación, caso o pregunta que pueda ser asumido por los estudiantes y por el docente como motor y estructura básica de la propuesta de enseñanza. El propósito es suscitar algún tipo de conflicto cognitivo, entendiéndolo como la necesidad de encontrar respuestas más abarcadoras frente al caso presentado. En una segunda instancia, se apuntará al proceso de conceptualización, el mismo refiere explícitamente a la presentación de las

categorías explicativas para dar sustento a las preguntas o los problemas abiertos en la fase anterior. Su propósito es plantear los contenidos del diseño curricular como respuesta posible o no al problema.

Los estudios de casos, como ya se indicó, ayudan al análisis de situaciones problema o dilemas y a resolver o acercar posibles salidas. Aspirando a promover un diálogo intercultural de saberes de las y los estudiantes como de la docente y la posible participación de otros sectores. Favorecen además a la lógica de la interpelación y la duda constante frente a los contenidos de la educación monocultural y homogeneizadora, para avanzar en el aprendizaje de la Educación Intercultural. Es importante entonces la vinculación que los/las estudiantes realicen en esa interpelación con los otros espacios curriculares, cuyos aportes y conocimientos logrados favorecerán a la comprensión de la complejidad social que enfrentan, tratando de estimular el trabajo interdisciplinario.

## Segunda etapa

### Descripción de los casos:

Estos casos han sido seleccionados de diferentes situaciones y/o ámbitos escolares con el propósito de poner en situ una técnica o estrategia de aprendizaje en la cual el/la estudiante se enfrenta a un recorte pequeño de una realidad representada en un tiempo y en un espacio, que le permita poner en práctica un proceso de análisis y reflexión individual y grupal. Posiblemente, servirán como casos de situaciones con las cuales los/as estudiantes puedan encontrarse. Los casos se trabajarán en diferentes momentos y servirán para el desarrollo cuatrimestral de los tres núcleos de trabajo en que se organiza la propuesta pedagógica. Además responden a determinados propósitos como los siguientes:

- Promover la reflexión y el debate sobre las representaciones acerca de las diversidades étnico-culturales, lingüísticas y de creencias, para contribuir a una ciudadanía intercultural y la promoción de una ética dialógica, debido a que la nación argentina se conforma desde múltiples identidades (pueblos indígenas, criollos, afrodescendientes, migrantes, entre otros) en un proceso que continúa en el presente.
- Contribuir a la formación ciudadana de los futuros docentes para que asuman el compromiso y la responsabilidad frente a los retos de la sociedad globalizada y multicultural.
- Ofrecer una formación y conocimientos básicos para que los/las estudiantes sean capaces de asumir su propia situación de sujetos culturales e integrarse en la sociedad a la que pertenecen.

- Revisar los mandatos pedagógicos fundacionales, que sostienen - explícita e implícitamente- prácticas educativas que desconocen las diferencias (prácticas discriminatorias, estigmatizante y prejuiciosas) para analizar las diversas identidades (étnico-culturales, de clase, de género, de generación, entre otras) de los sujetos y los grupos - y las relaciones de poder que se establecen en cada contexto para una mejor comprensión de las situaciones actuadas.
- Propiciar la comprensión del medio social y cultural desde su rol como ciudadanos/as y futuros profesionales comprometidos/as, que les permita generar debates sobre temas de interés público para su comunidad y valorando la actualización permanente.

### Primer caso:

Me gustaría considerar para el análisis y reflexión un recorte periodístico del diario *Página 12* en su sección "Sociedad". El mismo refiere a la cosmovisión de dos culturas diferentes sobre el abuso sexual de una niña, suceso ocurrido en la región noreste de nuestro país. Siguiendo el esquema de organización del tratamiento de casos, se tendrá en cuenta las diferentes fases.

En la fase preliminar: se presentará ante el grupo el registro del caso para comenzar el trabajo. Tiene por objeto que los integrantes lean y estudien, se aproximen individual y grupalmente:

UN WICHI DETENIDO POR LO QUE EN SU COMUNIDAD ES UNA NORMA  
DIARIO PÁGINA/12, LUNES 22 DE OCTUBRE DE 2012

La cultura impuesta

Lo acusaban de violar a su hijastra, pero la comunidad lo defiende. Sostienen que puede tener pareja con la hija y la madre.

*"Un caso judicial suscitado en una comunidad wichí de la provincia de Salta generó un debate académico, jurídico y ético. En 2005 un hombre de 28 años, miembro de una población de esa etnia próxima a Tartagal, fue detenido, acusado de la violación de su hijastra, una chica de menos de 13 años que estaba embarazada. La comunidad aborigen salió en su defensa, aduciendo que, de acuerdo con sus pautas culturales, se admite el matrimonio de un hombre con dos mujeres, y que en esa comunidad se considera que las chicas, a partir de la menstruación, están en condiciones de elegir compañero sexual. El acusado estuvo preso durante siete años y medio, hasta hace unos pocos meses, y el juicio oral no llegó a concretarse. Una antropóloga de la UBA, dedicada a los derechos indígenas, sostuvo que el acusado "había tenido una actitud de responsabilidad y protección hacia la madre y la hija" y que "en esa comunidad, el hecho de que aceptara a las dos implicaba que tenía capacidad para sostener dos familias nucleares". Una abogada, profesora de Derechos de los Pueblos Originarios, sostuvo que en el proceso judicial "se dieron por supuestas las normas de la cultura occidental dominante" y que "la noción de un Estado intercultural es desconocida por los jueces". En cambio, un juez*

*con experticia en cuestiones de abuso sexual infantil sostuvo que “wichí o no wichí deben aceptar la Convención de los Derechos del Niño, por la cual se es niño hasta que se cumplen los 18 años” y advirtió que “cuando se acepta el abuso por provenir de una determinada cultura, esto es inmediatamente transferido a la normalización de otras situaciones de abuso” (ver nota anexo).*

*A mediados de 2005, la directora de la escuela a la que concurría Estela Tejerina denunció que la niña se hallaba embarazada de su padrastro, llamado José Fabián Ruiz o, según su nombre wichí, Qa'tu. Este, a su vez, convivía con Teodora Tejerina, madre de Estela, en la comunidad wichí Hoktek T'oi, de Lapacho Mocho, a 18 kilómetros de Tartagal, provincia de Salta. Qa'tu fue detenido por “violación calificada y abuso con acceso carnal”. Permaneció preso siete años y medio, hasta julio de 2012, cuando fue excarcelado sin perjuicio de la sustanciación del juicio oral, que sin embargo quedó postergado sin fecha.*

*El caso fue tematizado en el documental Culturas distantes, de Ulises Rosell, que se emitió como capítulo del programa Pueblos originarios, en Canal Encuentro. Y, hace unos días, fue motivo de la charla-debate “Figuras penales y normas indígenas”, que se efectuó en la Universidad de Palermo. Una de las participantes, la antropóloga Morita Carrasco –doctora en Filosofía del Derecho y directora del proyecto Ubacyt “Aboriginalidad, provincias y nación: reconfiguraciones contemporáneas de las estrategias y demandas indígenas por la implementación de sus derechos”– sostuvo que “cuando la directora de la escuela se presentó ante el juez, Teodora, la madre de Estela, trató de explicar que, en su comunidad, una chica es mujer desde que tiene su primera menstruación. Roque, el líder de esa comunidad, insistía en que no se los había consultado. Hubiera sido preferible que el sistema jurídico se acercara a las autoridades indígenas para ver cómo definían ellas esta situación. Yo hablé con distintos líderes comunitarios y fueron categóricos en que no fueron consultados y en que ellos tienen formas de solución cuando se presentan conflictos. Claro que en este caso no existió conflicto en la comunidad”. (Ampliación de la nota en Anexo).*

En la segunda fase o fase de eclosión, se les presentará la pregunta o disparador para movilizar cada una de las subjetividades: “*Si tú fueses esa directora o director, ¿qué harías?*”

Cada uno reaccionará a la situación, tal como la perciba subjetivamente. Se pueden expresar libremente. Pondrán en juego sus ideas, opiniones, impresiones y juicios.

En la fase de análisis podrán volver a los hechos y a la información disponible, para salir de la lectura inmediata. Se mirará el contexto donde suceden los acontecimientos, las características de la comunidad Wichí, sus prácticas, su sistema de valores. La búsqueda en común del sentido de los hechos y conductas de los protagonistas. El intercambio de opiniones permitirá a los participantes acrecentar su conciencia sobre la situación que se está analizando, se integrarán aspectos informativos como la lectura de dos artículos más que están relacionados al hecho y amplían la noticia central. Esto les permitirá incorporar otros elementos para el debate, por ejemplo, las

argumentaciones de los especialistas y sus posturas contrarias, descubrirán las ideas que se cristalizan en esos argumentos que se esgrimen. En esta fase, irán determinando aquellos sucesos que son significativos para interpretar la estructura dinámica de la situación. Se les solicitaría que busquen más información sobre legislación para comparar y ampliar la que está mencionada, tales como la Convención de los Derechos del Niño y de la Niña, la Constitución Nacional y su Reforma de 1994 relacionada a los Pueblos Originarios. A demás se le aportará un texto sobre la culturalización del derecho, que les permitirá ver en otras sociedades el tratamiento de derechos en culturas diferentes.

Debatirán y discutirán sobre los parámetros culturales que se toman en cuenta para considerar el abuso, las valoraciones sobre el delito, el sistema normativo que rige para cada cultura y la situación de conflicto y no conflicto. Cada estudiante focalizará su opinión y su pertinencia desde sus marcos referenciales y construcciones que han logrado elaborar desde los enfoques disciplinarios diversos. Otro aspecto que se les presentará para profundizar el debate será sobre la idea que subyace: el relativismo y sus riesgos, lo que se infiere en esta situación de abuso. Se aportará un texto: Endoculturación (o enculturación), etnocentrismo y relativismo cultural (Cerutti, Falcone. 2008. pp27-42), como ampliación de la información que poseen sobre relativismo y etnocentrismo.

Otra de las intervenciones que puede realizar la docente para complejizar el debate, la interpelación y el análisis de la problemática sería a través de la pregunta: *¿Cómo actúan en este caso los DDHH? ¿Una persona pierde sus derechos humanos por lo que hizo?* La discusión se lleva a cabo exponiendo los distintos puntos de vista de cada integrante. Se concluye cuando cada uno de los grupos señalen algunas conclusiones en base a significaciones acordadas, y otros no, pero que son ideas relevantes y tomarán la decisión de plantearlas en plenario. Seguramente quedarán interrogantes abiertos ya que el tema es controvertido.

Se continúa a la última fase cuando se logra alguna formulación de conceptos o de principios concretos de acción, aplicables en el caso actual y que permiten ser utilizados en una situación parecida. Los conceptos que pueden derivarse son: relativismo/interculturalismo, universalismo/particularismo, etnocentrismo cultural, derechos de pueblos originarios y su relación con el Estado, etc.

***El Núcleo de contenidos posibles que se trabajará a partir de este caso será el siguiente:***

---

- **Diversidad Cultural. Identidades y diferencias.**

Concepciones acerca de cultura. Etnocentrismo. Relativismo cultural. Diversidad cultural. Interculturalismo. Representaciones de la alteridad. Identidades y diferencias en construcción. El Estado-Nación y sus Otros: Pueblos Originarios. Homogeneización. Asimilación. Aculturación. Derechos humanos. Marco legal. Constitución Nacional.

#### *Possible bibliografía:*

- BRIONES, Claudia (2004) “Del dicho al hecho. Poniendo la interculturalidad en sus varios contextos”. En Raúl Díaz y Graciela Alonso, *Construcción de espacios interculturales*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CERUTTI Ángel, FALCONE, Liliana (2008) *ANTROPOLOGÍA CULTURAL Y SOCIAL. La cultura como núcleo de la Antropología* (Reseñas) .FADES
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa. Cap.1, 2, pp. 21-65.
- RESTREPO, Eduardo (2007) “Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio” En: *Janwa Pana* N° 5.
- RIGOTTI, Francesca. (2006) “Las Bases Filosóficas del multiculturalismo” En GALLI, C., *Multiculturalismo. Ideologías y Desafíos*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, pp. 32-35.
- SIEDE, I. (2007) “Patriotismo, derechos humanos y expectativas del ogro” en *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*” Buenos Aires, Paidós, pp.141-157.
- WALSH, Catherine (2009) “Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas”, Ponencia XII Congreso ARIC, Florianópolis, Brasil.

#### Fuentes

- Constitución Nacional. Reforma 1994.
- Declaración de los Derechos Humanos.

#### **Segundo caso**

En un contexto de migración limítrofe, la institución educativa tiene un papel importantísimo en cuanto que puede favorecer o bien obstaculizar la reflexión sobre actitudes etnocéntricas y estigmatizadoras del personal docente. En esa compleja diversidad cultural, tanto de poblaciones de países limítrofes como de culturas originarias de nuestro país, se da una tensión entre priorizar la lengua materna o a la lengua estándar como una forma de aceptación a un “otro”

diferente. Esto lleva a pensar en aquellas condiciones que favorecen a una mejor comunicación y un cambio que haga posible un paradigma intercultural.

El segundo caso está compuesto por dos situaciones que se complementan, una es un relato de una maestra de un jardín de infantes de la provincia de Buenos Aires, cuyas salas son habitadas en su mayoría por niños y niñas bolivianos. La otra situación se refiere a registros de entrevistas y testimonios correspondientes a un trabajo de investigación realizados a integrantes de una colectividad boliviana en la región metropolitana de la ciudad de Córdoba. He seleccionado esta problemática porque expresa situaciones similares con las que se encontrarán los/as estudiantes futuros docentes. Así podrán tener una mirada más amplia en relación a los argumentos y comportamientos en contextos escolares frente a la alteridad y la diversidad cultural.

Continuando con la organización de la técnica de estudio de casos que se desarrollará en el taller, se volverá a considerar las fases anteriormente trabajadas.

Fase preliminar: Presentación del registro del caso para su lectura y estudio Individual y grupal.

Parte A:

*“Al finalizar la clase, en un jardín de Infantes, ubicado en zona rural del partido de la Plata, la maestra pide a los chicos que lleven fósforos usados para hacer tareas en clase. Los chicos-hijos de medieros<sup>24</sup> bolivianos- la miran en silencio y con respeto, pero al día siguiente no llevan nada.*

*Eso desanima un poco a la maestra pero piensa que la solución estaría en hacer el pedido a las madres, cuando fueran a buscar a sus hijos, y así lo hace. Ellas reciben con el mismo respeto las palabras de la maestra pero tampoco al otro día los chicos llevan nada.*

*La maestra desalentada, piensa que tanto los niños como sus padres son perezosos, desinteresados, poco colaboradores, pero decide hacer un último intento y al final del tercer día vuelve a pedir lo mismo. Esta vez, una compañera, a su lado, espontáneamente hace el gesto de raspar un fósforo. Entonces se oye la exclamación generalizada- Ah! ¡Cerillas!*

*Al día siguiente todos llevan el material solicitado y completan el proyecto iniciado”. (Revista Novedades Educativas N°244.2011)*

Parte B:

---

<sup>24</sup>La mediería es un contrato agrícola de asociación en el cual el propietario de un terreno rural (llamado *concedente*) y un agricultor (*mediero*), se dividen, generalmente en partes iguales, el producto y las utilidades de una finca agrícola. La dirección de la hacienda corresponde al concedente.



*“En las entrevistas realizadas por Estela a los directivos de tres establecimientos privados, se caracterizó a los alumnos bolivianos como: “buenitos”, “calladitos”, “no son de los revoltosos” y “morochitos”. La constante referencia a la cualidad de sumisos, obedientes y respetuosos con respecto a los alumnos de origen boliviano, debe entenderse también dentro de un contexto en el que el discurso y las construcciones simbólicas de estos escenarios institucionales particulares no han sido tocados por un concreto tratamiento de la diversidad puesto que, según la información proveniente de dichas entrevistas, no existen por el momento proyectos institucionales relevantes a la problemática. La investigadora señala un incidente en una de estas escuelas, en donde se escuchó de los alumnos la palabra “boliviano” como sinónimo de insulto en competencias deportivas. A consecuencia, se presentaron disculpas formales ante una docente de la colectividad que manifestó su disgusto y algunos docentes reflexionaron acerca del uso de esos mismos términos que ellos hacían en su vida cotidiana. Sin embargo, no hubo sanción.*

*“Cecilia, una joven que fue abanderada de una institución escolar de gestión privada en Córdoba, relataba a dos integrantes del equipo de investigación algunas dificultades que tuvo en la infancia con sus pares debido a que usaba palabras distintas a las de sus amigos: ... y hasta ahora le sigue pasando. Al sacapuntas le decía “tajador”, a la goma de borrar “borrador”, y cuando su papá estaba por venir a buscarla decía “mi papá me está por venir a recoger” y sus amigos se reían y la corregían. Le preguntamos cómo era la relación con las maestras en la escuela, y nos cuenta que en tercer grado tuvo problemas con una maestra de Ciencias Sociales, que “tenía sus alumnos preferidos”, “como toda maestra”. Y “se las había agarrado” con ella y su amiga. Por ejemplo, cuando entregaba las pruebas, “marcaba la diferencia” entre chicos que se habían sacado muy buena nota y ella, que. Siempre hacía notar esta diferencia al frente de todos. Nos dice: “esto te afecta, a mí me traumó bastante”. Siempre la llamaba a su mamá por cualquier cosa que no era importante, era para decirle quejas sobre ella. Y su mamá cuando llegaba a la casa la retaba. Cuando le preguntamos sobre la razón de ese “rechazo”, y si pudo haber tenido que ver con sus rasgos fenotípicos, nos dice que sí, que ella piensa que fue por eso. Nos contaba que en cambio, su maestra era “de tez blanca, muy prepotente y habladora”. A sus hermanos más chicos, que después tuvieron la misma maestra, les pasó lo mismo (Diario de campo del 5 de marzo de 2009 de Estela y Evangelina).*

En la segunda fase o fase de eclosión, los participantes exteriorizarán sus impresiones, se les presentará la pregunta o disparador para movilizar cada una de las subjetividades. Si tú fueses ese “otro” ¿qué harías en su lugar? ¿La escuela acoge las diferencias del mismo modo que lo hace una sociedad hospitalaria?

En la fase de análisis se volverá a los hechos relatados, se ampliará con más información. Se aportará un texto sobre interacciones en espacios multiculturales y las representaciones sociales, el prejuicio y la xenofobia con especial referencia a los migrantes limítrofes a nuestro país. Se determinará los momentos significativos de las escenas: los silencios, lo que se invisibiliza, la interacción entre inmigrantes y habitantes autóctonos. Se tendrán en cuenta los procesos de percepción y comunicación entre grupos, la connotación de la palabra, el lenguaje, la valorización de las expresiones culturales de los niños y niñas inmigrantes en los espacios escolares. Además se tenderá a ver las actitudes y prejuicios lingüísticos de los/las docentes que pueden ser base de situaciones de exclusión y aislamiento, de no participación y silencio de los chicos/as en el aula. Discutir sobre la imposibilidad de compartir en el aula los valores de la ciudadanía democrática. Se agrega un texto para profundizar el debate que relaciona la diversidad y sus implicancias educativas.

Otra de las intervenciones docentes sería: ¿Cómo intervienen los derechos humanos ante la discriminación del inmigrante?

Luego del debate e intercambio de opiniones, de decisiones y conclusiones grupales, pasarán a la etapa de conceptualizaciones, formulación de algunos conceptos relacionados al caso directamente, tales como estigmatizaciones, discriminación, prejuicios, estereotipos, interculturalidad, ciudadanía, etc.

Otros aprendizajes que se promoverán a partir de los casos que se trabajarán: la visión del entorno; aprecio por la cultura; capacidad de identificar y tratar problemas; capacidad de análisis; afianzamiento del pensamiento crítico; autónomo, social y creativo sobre la realidad. La buena comunicación oral y escrita; trabajo en equipo; participación y toma de decisiones. Habilidad para trabajar en grupo y en interacción con sus pares. Actitud de cooperación, de intercambio y de flexibilidad dialógica; lo que constituye una preparación adecuada para las relaciones humanas y ciudadanas. Búsqueda e intercambio de materiales teóricos desde otros campos del conocimiento para ampliar y reflexionar en función del análisis que surge y su interés de trabajar interdisciplinariamente.

*El Núcleo de contenidos posibles que se trabajará a partir del segundo caso será el siguiente:*

---

- **La escuela como espacio intercultural**

El proyecto civilizatorio moderno: la escuela como espacio de construcción de identidades y diferencias. Formación de ciudadanía. La identidad nacional. Nosotros y los 'otros': estereotipos, prejuicios y estigmatizaciones. Precisiones conceptuales interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad. Derechos Humanos. Legislación vigente: Ley de educación nacional. Ley de migración.

#### *Posible bibliografía:*

- CALVO BUEZAS, Tomas (1989) *¿España Racista? Voces payas sobre gitanos*. "Prejuicios. Estereotipos y Racismo: perspectiva teórica. Madrid Popular. (Pp339-348).
- DUSCHATZKY, Silvia, SKLIAR, Carlos-(2000). "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas". Ponencia.
- GRIMSON, Alejandro. (2006). "Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina". En Alejandro Grisón y Elizabeth Jelin (Comps) *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires. Editorial Prometeo.
- SACRISTÁN, J. (2003) *Volver a leer la educación desde la ciudadanía*. En: Martínez Bonafé, J. *Ciudadanía, poder y educación*. Ed. Grao, Barcelona. (pp. 11 a 34).
- SIEDE, Isabelino (2007) "Hacia una didáctica de la formación ética y política", en Schujman Gustavo e Isabelino Siede (Comp.) *Ciudadanía para armar, Aportes para la formación ética y política*. Aique Education, Ciudad de Buenos Aires, pp. 227 a 242.
- SINISI, Liliana (1999) "La relación *nosotros-otros* en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipos y racialización". En María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (compiladores) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires: Eudeba.
- PIZARRO, C (2008) "La vulnerabilidad de los inmigrantes bolivianos como sujetos de derechos humanos". INADI. Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos Gobierno de la República Argentina. [http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2010/04/Pizarro\\_La-vulnerabilidad-de-los-inmigrantes-bolivianos-como-sujetos-de-derechos-humanos.pdf](http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2010/04/Pizarro_La-vulnerabilidad-de-los-inmigrantes-bolivianos-como-sujetos-de-derechos-humanos.pdf)
- WALSH, Catherine (2009), *Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. "Hacia una comprensión de la Interculturalidad" (pp. 41-52) Quito: UASB/Editorial Abya Yala.

#### Fuentes

- Ley de Migración N° N°25.871/03.
- Reforma Constitucional 1994

*El tercer núcleo de contenidos contendrá estos temas sugeridos, incluyendo aquellos que se generen en el tratamiento y análisis del caso respectivo.*

---

- **Concepciones y prácticas alrededor de la interculturalidad.**

Fundamentos epistemológicos de la interculturalidad. Interculturalidad funcional. Interculturalidad crítica. Educación monocultural versus currículo diverso. Hacia una educación intercultural. Hegemonía y poder. Políticas educativas y legislación vigente con respecto a la EIB. Ley de educación nacional.

Para este tercer núcleo se les solicitará a las /os estudiantes que seleccionen algún caso que se haya registrado en la realidad de los contextos de las instituciones en las cuales han realizado sus intervenciones, prácticas y residencias o algún otro caso que haya sido significativo o haya impactado socialmente. Esta solicitud responde fundamentalmente a lo que se propone desde el espacio de formación, que puedan ser protagonistas y partícipes de su propio aprendizaje, que logren poner en primer plano las estrategias logradas. La modalidad de trabajar en formato de taller implica modificar las relaciones habituales de poder en la clase, en tanto cambian el rol del docente y del estudiante y el lugar del conocimiento. De alguna manera se trata de enfrentar al alumnado a situaciones en las que pueda comprobar que lo trabajado y estudiado le servirá para su próxima práctica profesional. Podrán expresar la capacidad de ser sujetos activos, que asumirán responsabilidades ciudadanas. Podrán apreciar que el trabajo grupal y cooperativo es productor de efectos positivos tanto para unos como para otros.

*Posible bibliografía.* Queda abierta a la incorporación de otros autores en función de los conceptos que surjan en el taller en relación al caso que expondrán.

- BRIONES, Claudia (2002). "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural", en Fuller, Norma (editora), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- LEIVA OLIVENCIA, J.J (2010) Educación Intercultural y Convivencia. Desde la perspectiva docente. vol. 14, N° 3. Universidad de Málaga. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143COL2>.
- SARTORELLO, S. C. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de

Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), (pp77-90)<https://scholar.google.com.ar/scholar?q=revista+latinoamericana+de+educaci%C3%B3n>

- WALSH, Catherine (2009) “Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas”, Ponencia XII Congreso ARIC, Florianópolis, Brasil
- WALSH, Catherine. (2008) “Interculturalidad, plurinacionalidad y (de)colonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, *Tabula Rasa* (Bogotá). Pp.131-152.

#### Fuentes

- Ley de Educación Nacional N° 26.606/06.

#### Criterios de evaluación y acreditación

La evaluación tendrá un carácter permanente, ya que al ser de modalidad taller, será procesual a través de trabajos de elaboración grupal, en el análisis, en el debate y participación, en el diálogo permanente entre estudiantes /estudiantes y docentes/estudiantes. La acreditación final será la elaboración de una propuesta final de trabajo, donde darán cuenta de los procesos de apropiación y construcción de los conceptos, de todo lo trabajado y el material teórico tratado en el taller y en otros espacios de conocimiento.

Podrán elegir cualquiera de las siguientes posibilidades, u otra que surja de su interés, y elaborar:

- Una propuesta didáctica pensando en una nueva escuela intercultural como alternativa de abordaje al tratamiento monocultural y homogeneizante de la diferencia en los espacios escolares.
- Búsqueda, recopilación y análisis de proyectos y experiencias interculturales que se estén dando en la región acerca del tratamiento de las alteridades en los ámbitos educativos e instituciones de salud.

**Tiempo:** La propuesta de trabajo se desarrolla en un cuatrimestre, con un encuentro semanal de dos horas de duración. Con un total entre doce y catorce encuentros aproximadamente.

## RECAPITULACIÓN ABIERTA

Mencionaré algunos aspectos que me parecen relevantes, para seguir pensándolos, respecto de temas aún abiertos y en debate.

A través del recorrido trazado sin pretensión de rigidez maximalista, he tratado de mostrar que la diversidad cultural constituye un reto estructural de la sociedad, que coyunturalmente se está manifestando en nuestro tiempo de una forma más evidente que en tiempos anteriores, y ello, en gran medida, porque se presenta de forma interrelacionada con otros retos como la inmigración, la globalización, etc. Además, he tratado de mostrar cómo esa diversidad, representada en el fenómeno de la multiculturalidad y de la interculturalidad, pone en cuestión el modelo homogeneizador nacional de la concepción tradicional de ciudadanía ligado a la nacionalidad, nacido en la modernidad, pues resulta insuficiente para el desarrollo de su pleno ejercicio por parte de importantes sectores de la población.

Desde el reconocimiento del valor de la diversidad, ya sea cultural, étnica he señalado la necesidad de desarrollar una concepción de ciudadanía más amplia y no discriminatoria, que apueste por el reconocimiento de la riqueza que supone construir el espacio comunitario desde la diferencia. Y es en esa línea, que recupero las formas de ciudadanía multicultural de Kymilcka (1996), basada en el respeto a la pluralidad de las sociedades multiculturales y de una ciudadanía intercultural y cosmopolita de Cortina (1998) que pone el énfasis en el principio del reconocimiento mutuo como base de la convivencia.

Una convivencia en un espacio democrático, como puede ser la institución escolar, pone en evidencia la importancia de la interacción, de la relación “entre”, lo que implica necesariamente el reconocimiento de la diversidad para potenciar el desarrollo mutuo. Es por eso que señalo que la interculturalidad se hace indispensable como aproximación relacional al otro y al nosotros en un espacio de interacción y enriquecimiento en el ámbito de la formación docente, pues es posible potenciar y generar procesos no sólo de intercambio y aprovechamiento de unos y otros saberes, sino procesos de elaboración de conocimientos y de prácticas relacionados a la construcción del saber, a través de relaciones dialógicas. He planteado a la interculturalidad no como una descripción de una realidad dada, sino como un proceso y una actividad continuos; pensada más como tarea permanente de toda la sociedad. La interculturalidad tiene el rol crítico, central en todas las instituciones sociales, de construir, paso a paso, sociedades, estructuras, sistemas y procesos tales como los educativos, sociales, políticos y epistémicos, y también de accionar relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto y en la igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática que, por la misma realidad social, es muchas veces conflictiva.

También he intentado hacer referencia a la interculturalidad pensada en el plano de una educación intercultural, lo que supone un reto de primer orden para repensar nuestro sistema educativo, y por ende, la formación docente. En este marco, sostuve y sostengo la necesidad de contribuir a generar diseños y propuestas formativas apropiadas para la formación intercultural del profesorado y de una formación ciudadana distinta. Tanto la Escuela como el Instituto Superior de Formación son las instituciones formadoras por excelencia de ciudadanías, son lugares en donde se entrecruzan personas y universos culturales diferentes con los desafíos interculturales presentes. Por lo tanto, asumo que la formación docente debe contribuir a una nueva ciudadanía, con docentes ciudadanos capaces de empoderarse e intervenir en la complejidad de su futuro espacio de inserción laboral, transformándolo intercultural y democráticamente.

Es en esa idea e intención de cambios que armé una propuesta pedagógica tendiente a promover el diálogo y el debate con acciones y actitudes participativas y reflexivas, reconociendo al otro en su alteridad. Asimismo, al aspirar a formar ciudadanos activos e interculturales, que se integren críticamente a la sociedad, sostuve la importancia del papel asignado al taller como espacio formativo, considerándolo central en tanto propicia la participación, el trabajo en equipo y la construcción del conocimiento cooperativamente. Como así también a la técnica de estudios de casos, por ser una herramienta favorable de análisis y reflexión sobre problemáticas controvertidas de una realidad concreta. Pensando y avanzando siempre desde el presupuesto que formar para la participación y para la toma de decisiones colectivas, es ayudar a formarlos y formarse en cualidades ciudadanas y en conocimiento de los derechos humanos, con lo que será posible una convivencia social de personas iguales y culturalmente distintas y con una responsabilidad compartida en la construcción de una sociedad justa. Estimando, del mismo modo, que estas “cualidades” no son algo natural e inherente a la persona, son competencias ligadas a valores que se aprenden, que se ejercitan dentro de un proceso social intercultural en permanente construcción.

Pero la duda surge: ¿Están dadas las condiciones favorables para una interculturalidad crítica y no funcional al sistema o poder hegemónico? ¿Es posible la construcción de una sociedad intercultural? Más allá de las posibles respuestas, hay una certeza que me acompaña: “Mientras queden personas en los bordes, no será posible ese diálogo intercultural”.

## Bibliografía

- ALTERMAN DE MARGARIL, Nora- HERRERA, Graciela (1992). Taller: Teoría y Práctica en un proyecto de formación docente- IS-UNC.
- ANDER EGG, Ezequiel. (1991) El taller una alternativa para la renovación pedagógica. Buenos Aires. Editorial del Magisterio del Rio de la Plata.
- ANIJOVICH, Rebeca (2009). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.
- BRIONES, Claudia (2004) “Del dicho al hecho. Poniendo la interculturalidad en sus varios contextos”. En Raúl Díaz y Graciela Alonso, *Construcción de espacios interculturales*, Buenos Aires, Miño y Dávila.  
  
----- (2002). “Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de ‘lo indígena’ en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural”, en Fuller, Norma (editora), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- CAMPILLO MESEGUER, Antonio (2005). “Ciudadanía y extranjería en la sociedad global” en Pedreño Cánovas, Andrés y Hernández Pedreño, Manuel (Coords.). *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- CERUTTI Ángel, FALCONE, Liliana (2008) *ANTROPOLOGÍA CULTURAL Y SOCIAL. La cultura como núcleo de la Antropología* (Reseñas) .FADES
- COLBERT Y DESBERG (1996). El taller sobre el Método de Casos como técnica didáctica .Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Consultado en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>.
- CORTINA, Adela (2005). Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Alianza Editorial, España.
- CULLEN, Carlos (1997).”Educar para la convivencia y la participación ciudadana” en *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós. Cap. 5pp.209-217
- DE BRASSI, Juan Carlos (1990) Subjetividad, grupalidad, identificaciones. Apuntes metagrupales. Bs As, Búsqueda, Grupo Cero.



- DÍAZ, R. y G. ALONSO (Coord.) (2004) *Construcción de Espacios Interculturales*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- DÍAZ, Raúl; VILLARREAL, Jorgelina (2009) "Extender la interculturalidad a toda la sociedad: reflexiones y propuestas desde el sur argentino". Cuadernos interculturales, vol.7, num.13, pp.15-26. Universidad de Playa Ancha. Viña del Mar. Chile.
- DUSCHATZKY, Silvia, SKLIAR, Carlos-(2000). "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas". Ponencia.
- EDELSTEIN, Gloria (2011). *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires Paidós. Cuestiones de Educación. Cap. 3 pp. 92-114.
- EDWARDS, Verónica (S/f). El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación. (mimeo).
- FERRY, Gilles (1994) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México. Paidós.
- GALLI, C. (2006), *Multiculturalismo. Ideologías y Desafíos*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa. Cap.1, 2, pp. 21-65.
- GRIMSON, Alejandro. (2006). "Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina". En Alejandro Grimson y Elizabeth Jelin (Comps) *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires. Editorial Prometeo.
- HELMAN, Mariela (2010). "Los derechos en el contexto escolar: relaciones entre ideas infantiles y prácticas educativas" en Castorina, José Antonio (Coord.) (2010). *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KYMLICKA, Will (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Paidós.
- LEIVA OLIVENCIA, J.J (2010) Educación Intercultural y Convivencia. Desde la perspectiva docente. vol. 14, Nº 3. Universidad de Málaga. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143COL2>.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar-Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires.
- MAGENDZO, Abraham (1996). "Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia" en VV.AA.: Estudios Básicos de Derechos Humanos VI. San José de Costa Rica, IIDH.
- MARÍN, María A (2012) La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. Revista académica, avalada por pares, independiente, de acceso abierto, e multilingüe. Universidad de Barcelona. España. <http://epaa.asu.edu/ojs/>.
- MASTACHE, Anahí (1993) "El taller: una estrategia para la facilitación del aprendizaje" en *Versiones*. Revista Programa La UBA y Los profesores de secundaria. Año 2.Nº2.

- MOUFFE, Chantal (1999) *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Bs. As., Paidós. Cap. 9, pp. 183-207.
  - ORAISON, Mercedes (2005). "Representaciones y prácticas de la ciudadanía. Una lectura histórico-pedagógica del caso argentino" en su *La construcción de la ciudadanía en el siglo*. Barcelona, OEI-Octaedro.
  - OSTINELLI, Marcelo (2006) "La Educación Cívica Democrática frente al desafío del Multiculturalismo" en GALLI, C. (2006), *Multiculturalismo. Ideologías y Desafíos*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. pp.123-142.
  - PIZARRO, C (2008). La vulnerabilidad de los inmigrantes bolivianos como sujetos de derechos humanos. INADI. Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos Gobierno de la República Argentina. [http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2010/04/Pizarro\\_La-vulnerabilidad-de-los-inmigrantes-bolivianos-como-sujetos-de-derechos-humanos.pdf](http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2010/04/Pizarro_La-vulnerabilidad-de-los-inmigrantes-bolivianos-como-sujetos-de-derechos-humanos.pdf)
  - QUILAQUEO - CÁRDENAS, (2005) En Diseño curricular de la provincia de Neuquén. (2008) Plan de estudios N° 395. Profesorado de Educación Primaria. Pp. 187.
  - RESTREPO, Eduardo (2007) "Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio" En: *Janwa Pana* N° 5.
  - RIGOTTI, Francesca. (2006) "Las Bases Filosóficas del multiculturalismo" En GALLI, C., *Multiculturalismo. Ideologías y Desafíos*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, pp. 32-35.
  - SACRISTÁN, J. (2003) Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En: Martínez Bonafé, J. Ciudadanía, poder y educación. Ed. Grao, Barcelona. (pp. 11 a 34).
  - SIEDE, I. (2007) "Patriotismo, derechos humanos y expectativas del ogro" en *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela* Buenos Aires, Paidós, pp.141-157.
- (2007). "Hacia una didáctica de la formación ética y política", en Schujman Gustavo e Isabelino Siede (Comp.) *Ciudadanía para armar, Aportes para la formación ética y política*. Aique Educación, Ciudad de Buenos Aires, pp. 227 a 242.
- (2011). "Educar al ciudadano del siglo XXI" en Revista Archivos de Ciencias de la Educación. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Año 4, N° 4, 4ª época.
- SINISI, Liliana (1999) "La relación *nosotros-otros* en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipos y racialización". En María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (compiladores) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires: Eudeba.

- SARTORELLO, S. C. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), (pp77-90) <https://scholar.google.com.ar/scholar?q=revista+latinoamericana+de+educaci3n>
- WALESKA MATAMOROS Z .R (2012) “Uso de las estrategias Didácticas en Derechos Humanos en el proceso Enseñanza-Aprendizaje del II ciclo de Educación básica del Distrito Escolar 5 del M.D.C”. Tesis de maestría. UPN Francisco Moran. Tegucigalpa.
- WALSH, Catherine. (2002.) “(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador, En Norma Fuller (Editora) *Interculturalidad y Política*, Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales.
- (2008) “Interculturalidad, plurinacionalidad y (de)colonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado, *Tabula Rasa* (Bogotá). (Pp.131-152).
- (2009) “Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas”, Ponencia XII Congreso ARIC, Florianópolis, Brasil
- (2009), Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. “Hacia una comprensión de la Interculturalidad” (pp. 41-52) Quito: UASB/Editorial Abya Yala.
- ZIZEK, Slavoj (2001). “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Jameson F. y Zizek S. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires: Paidós, pp.137-188.

## Fuentes

- Diseño Curricular para la Educación Superior Nivel Primario, de la provincia de Neuquén. Res 1528/2009- Plan 395
- Constitución Nacional. Reforma 1994.
- Declaración de los Derechos Humanos.
- Ley de Migración N° N°25.871/03.
- Ley de Educación Nacional N° 26.606/06.

# ANEXOS

## Encuestas realizadas a docentes del nivel terciario.

CAMPO..... ESPACIO CURRICULAR: Did. Naturals AÑO: 2º

CONTESTAR:

¿CÓMO APARECE CONSIDERADA LA INTERCULTURALIDAD EN EL DISEÑO CURRICULAR DE FORMACION DOCENTE DE LA PROVINCIA DE NEUQUEN?

Se aparece en D.C. de líneas y creencias Inicial  
Señal es como Aniquilación

¿CONSIDERA A LA INTERCULTURALIDAD EN SU ESPACIO CURRICULAR? ¿CÓMO? ¿POR QUÉ?

Si lo veo más en 4º año, cuando integran los 4 áreas,  
En Did. Naturals y no la veo.

CAMPO: Residencia II ESPACIO CURRICULAR: Residencia II AÑO: 4º  
Practica

CONTESTAR:

¿CÓMO APARECE LA TEMATICA DE INTERCULTURALIDAD EN EL DISEÑO CURRICULAR?

Como taller y atravesar todo  
Vinculado en todas las Areas

¿SE TRABAJA ESTA TEMATICA EN TU ESPACIO CURRICULAR? ¿CÓMO?

Como hemos planteado la cotedra  
se trabaja ante el surgimiento de  
las necesidades que se presentan.

*→ siempre se trabaja como eje de la practica*

CAMPO: Práctica ESPACIO CURRICULAR: Practica 2 AÑO: 2º

CONTESTAR:

¿CÓMO APARECE LA TEMATICA DE INTERCULTURALIDAD EN EL DISEÑO CURRICULAR?

Atraviesa todo el diseño curricular junto con otras  
tematicas como derechos humanos, genero etc.

¿SE TRABAJA ESTA TEMATICA EN TU ESPACIO CURRICULAR? ¿CÓMO?

NO

CAMPO: General ESPACIO CURRICULAR: Entre historia AÑO: 15  
Político de la his Arg

CONTESTAR:

¿CÓMO APARECE CONSIDERADA LA INTERCULTURALIDAD EN EL DISEÑO CURRICULAR DE FORMACION DOCENTE DE LA PROVINCIA DE NEUQUEN?

Como taller de formación lo cual no sirve para la formación  
Docente. Antes se dictaba un seminario de 5 horas por tanto lo considero  
deficiente.

¿CONSIDERA A LA INTERCULTURALIDAD EN SU ESPACIO CURRICULAR? ¿CÓMO? ¿POR QUÉ?

Si se considera ya que se desarrolla la his de la Educ. Arg. y  
es parte esencial en la conformación de nuestra identidad Docente.

CAMPO: Form. Orientada ESPACIO CURRICULAR: ATEJES AÑO: 4º

CONTESTAR:

¿CÓMO APARECE CONSIDERADA LA INTERCULTURALIDAD EN EL DISEÑO CURRICULAR DE FORMACION DOCENTE DE LA PROVINCIA DEL NEUQUEN?

- Hay un espacio curricular específico
- Se trabaja en también en la cátedra de Historia

¿CONSIDERA LA INTERCULTURALIDAD EN SU ESPACIO CURRICULAR? ¿CÓMO? ¿POR QUÉ?

- Analizar y Planificar "actos" por 12 de octubre
- Planificaciones de residentes sobre el tema

CAMPO: Formación específica ESPACIO CURRICULAR: Artes Visuales AÑO: 3º

CONTESTAR:

¿CÓMO APARECE CONSIDERADA LA INTERCULTURALIDAD EN EL DISEÑO CURRICULAR DE FORMACION DOCENTE DE LA PROVINCIA DE NEUQUEN?

- Se hacen estas planteados, está bastante mixtura

¿CONSIDERA A LA INTERCULTURALIDAD EN SU ESPACIO CURRICULAR? ¿CÓMO? ¿POR QUÉ?

- Muy poco. Analizando algunas situaciones específicas de realidades. Analizando. No poco con temido de la disciplina.

CAMPO: Didáctica ESPACIO CURRICULAR: Didáctica AÑO: 3º A

CONTESTAR:

¿CÓMO APARECE LA TEMATICA DE INTERCULTURALIDAD EN EL DISEÑO CURRICULAR?

- En las prácticas específicas y en los contenidos temáticos planificados con los chicos.

¿SE TRABAJA ESTA TEMATICA EN TU ESPACIO CURRICULAR? ¿CÓMO?

- Si en función de los contenidos que se trabajaron en el tiempo que enseñar.

CAMPO: Formación General ESPACIO CURRICULAR: Psic. y Persp. Ped. AÑO: 2015

CONTESTAR:

¿CÓMO APARECE CONSIDERADA LA INTERCULTURALIDAD EN EL DISEÑO CURRICULAR DE FORMACION DOCENTE DE LA PROVINCIA DE NEUQUEN?

- Desconozco.

¿CONSIDERA A LA INTERCULTURALIDAD EN SU ESPACIO CURRICULAR? ¿CÓMO? ¿POR QUÉ?

- No porque no domino el tema y eso que hay otros espacios para tratar el tema.



FORMACION  
CAMPO: ESPECIFICA ESPACIO CURRICULAR: LENGUA ORAL Y ALFABETIZACION AÑO: 3º

CONTESTAR:

¿CÓMO APARECE CONSIDERADA LA INTERCULTURALIDAD EN EL DISEÑO CURRICULAR DE FORMACION DOCENTE DE LA PROVINCIA DEL NEUQUEN?

Entiendo que aparece ligada al respeto por la diversidad cultural de estudiantes de nivel terciario, primario e inicial.

¿CONSIDERA LA INTERCULTURALIDAD EN SU ESPACIO CURRICULAR? ¿CÓMO? ¿POR QUÉ?

Sí hacemos mención a estudios interculturales y enfatizamos la necesidad de no desprestigiar variedades lingüísticas regionales.

les e incluso sociolitos (en el habla y la escritura) Fomentamos el respeto hacia las distintas variedades lingüísticas, relacionadas con las características (sociales, geográficas) del hablante.

F. Especifica ESPACIO CURRICULAR: Sujeto Escl. Primaria 2º año PEB

CONTESTAR:

¿CÓMO APARECE CONSIDERADA LA INTERCULTURALIDAD EN EL DISEÑO CURRICULAR DE FORMACION DOCENTE DE LA PROVINCIA DEL NEUQUEN?

En el diseño curricular (plan N° 395) se presenta un profundo planteo y posicionamiento a favor de esta temática.

¿CONSIDERA LA INTERCULTURALIDAD EN SU ESPACIO CURRICULAR? ¿CÓMO? ¿POR QUÉ?

No lo trabajamos... si bien en la concepción de Sujeto Social se podría reconocer la importancia de lo socio-cultural. Recomendado →

en contraposición a un reconocimiento de la diversidad.

Personalmente, recién ahora estoy empapándome / concibiendo un poco más el respeto...

## La cultura impuesta



Lo acusaban de violar a su hijastra, pero la comunidad lo defiende. Sostienen que puede tener pareja con la hija y la madre.

Un caso judicial suscitado en una comunidad wichí de la provincia de Salta generó un debate académico, jurídico y ético. En 2005 un hombre de 28 años, miembro de una población de esa etnia próxima a Tartagal, fue detenido, acusado de la violación de su hijastra, una chica de menos de 13 años que estaba embarazada. La comunidad aborigen salió en su defensa, aduciendo que, de acuerdo con sus pautas culturales, se admite el matrimonio de un hombre con dos mujeres, y que en esa comunidad se considera que las chicas, a partir de la menstruación, están en condiciones de elegir compañero sexual. El acusado estuvo preso durante siete años y medio, hasta hace unos pocos meses, y el juicio oral no llegó a concretarse. Una antropóloga de la UBA, dedicada a los derechos indígenas, sostuvo que el acusado “había tenido una actitud de responsabilidad y protección hacia la madre y la hija” y que “en esa comunidad, el hecho de que aceptara a las dos implicaba que tenía capacidad para sostener dos familias nucleares”. Una abogada, profesora de Derechos de los Pueblos Originarios, sostuvo que en el proceso judicial “se dieron por supuestas las normas de la cultura occidental dominante” y que “la noción de un Estado intercultural es desconocida por los jueces”. En cambio, un juez con experticia en cuestiones de abuso sexual infantil sostuvo que “wichí o no wichí deben aceptar la Convención de los Derechos del Niño, por la cual se es niño hasta que se cumplen los 18 años” y advirtió que “cuando se acepta el abuso por provenir de una determinada cultura, esto es inmediatamente transferido a la normalización de otras situaciones de abuso” (ver nota aparte).

A mediados de 2005, la directora de la escuela a la que concurría Estela Tejerina denunció que la niña se hallaba embarazada de su padrastro, llamado José Fabián Ruiz o, según su nombre wichí, Qa'tu. Este, a su vez, convivía con Teodora Tejerina, madre de Estela, en la comunidad wichí Hoktek T'oi, de Lapacho Mocho, a 18 kilómetros de Tartagal, provincia de Salta. Qa'tu fue detenido por “violación calificada y abuso con acceso carnal”. Permaneció preso siete años y medio, hasta julio de 2012, cuando fue excarcelado sin perjuicio de la sustanciación del juicio oral, que sin embargo quedó postergado sin fecha.



El caso fue tematizado en el documental Culturas distantes, de Ulises Rosell, que se emitió como capítulo del programa Pueblos originarios, en Canal Encuentro. Y, hace unos días, fue motivo de la charla-debate “Figuras penales y normas indígenas”, que se efectuó en la Universidad de Palermo. Una de las participantes, la antropóloga Morita Carrasco –doctora en Filosofía del Derecho y directora del proyecto Ubacyt “Aboriginalidad, provincias y nación: reconfiguraciones contemporáneas de las estrategias y demandas indígenas por la implementación de sus derechos”– sostuvo que “cuando la directora de la escuela se presentó ante el juez, Teodora, la madre de Estela, trató de explicar que, en su comunidad, una chica es mujer desde que tiene su primera menstruación. Roque, el líder de esa comunidad, insistía en que no se los había consultado. Hubiera sido preferible que el sistema jurídico se acercara a las autoridades indígenas para ver cómo definían ellas esta situación. Yo hablé con distintos líderes comunitarios y fueron categóricos en que no fueron consultados y en que ellos tienen formas de solución cuando se presentan conflictos. Claro que en este caso no existió conflicto en la comunidad”.

En el documental de Rosell, interviene John Palmer, antropólogo norteamericano que vino a estudiar a los wichí y terminó integrado a su cultura; vive en esa comunidad, en pareja con una mujer de la etnia con la que tiene cuatro hijos; el propio Rosell filmó sobre la vida de Palmer el documental El etnógrafo, recientemente estrenado. En Culturas distantes, Palmer señala que “entre los wichí, “lo que para nosotros es un adolescente, para ellos es un adulto”; y “las parejas sexuales se establecen por iniciativa de la mujer; si un hombre toma la iniciativa, se está comportando como una mujer y eso no es aceptado”.

“Teodora y su hija Estela vivían en una comunidad montaraz, en el monte –continuó Carrasco–; habían ido a Lapacho Mocho en busca de la protección que da la familia. En esa comunidad, el hecho de que Qa’tu aceptara a las dos implicaba que tenía suficiente capacidad para sostener dos familias nucleares. Qa’tu era a su vez hijo de un hombre muy sabio, un chamán que tenía la sabiduría del conocimiento mágico como para guiar a la comunidad. El padre de Qa’tu murió cuando él estaba en la cárcel.”

Carrasco destacó que “Qa’tu había tenido una actitud de responsabilidad y de protección hacia la madre y la hija. El problema se generó cuando se llevaron detenido a Qa’tu. No entendían por qué. Durante un tiempo iban a visitarlo en la cárcel, hasta que dejaron de hacerlo: era muy lejos, no tenían dinero y para ellos era un mundo completamente extraño. En definitiva, consideraron que Qa’tu estaba como muerto e hicieron lo que hacen cuando alguien muere: quemaron la casa donde vivía. También de acuerdo con una práctica comunitaria, Florentino, hermano de Qa’tu, se casó con Estela”.

Silvina Ramírez, quien también participó en el encuentro de la Universidad de Palermo, es profesora de Derecho Constitucional y de Derechos de los Pueblos Originarios y

Neoconstitucionalismo en la Facultad de Derecho de la UBA: sostuvo que “en la detención de Qa’tu, no se respetaron las normas de su cultura y se dieron por supuestas las de la cultura dominante, la occidental”; afirmó que “ante las comunidades indígenas, el Estado nacional actúa en forma discriminadora, racista y excluyente”, y estimó que “la noción de un Estado intercultural es desconocida por los jueces, pese a que el artículo 75 de la Constitución nacional sostiene la preexistencia de los pueblos originarios, establecida también en la Convención 169 de la OIT, que rige en la Argentina, y en la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, de 2007”.

Ramírez insistió en que “el principio de igualdad requiere respetar las diferencias y, en el Derecho Penal, se han generado mecanismos para ello: por ejemplo, pericias antropológicas para orientar al juez sobre las particularidades de una cultura; también pericias hechas por las propias autoridades indígenas, miembros de la comunidad de la que se trata. Y, sin duda, es necesario apelar a intérpretes: muchas veces el indígena no sabe por qué se lo está juzgando. En el caso de Qa’tu, en la comunidad había una gran perplejidad: simplemente no entendían por qué estaba en la cárcel”.

PARA EL JUEZ FEDERAL CARLOS ROZANSKI SE TRATA DE UNA MENOR VIOLADA

## “Wichí o no wichí, es abuso”

Rozanski es autor del proyecto que dio lugar a la ley que trata sobre abuso sexual infantil. “Hoy todos, wichí o no wichí, deben adherir a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño”, dijo a Página/12. Agregó que “a los 13 años es una niña”.



“Una criatura de 13 años es una niña, no importa a qué cultura pertenezca, y no está en condiciones de ‘decidir libremente’ una relación sexual con el que, sin dudas, es su violador”, afirmó el juez Carlos Rozanski, autor de la ley de procedimientos para casos de abuso infantil. Además, “si se admite que el abuso infantil es aceptable en una determinada cultura, se abre la puerta para admitirlo en otros casos, como ya ha sucedido para cuando se dan ‘condiciones sociales de iniciación sexual temprana’, es decir, para las niñas pobres”.

“Los argumentos que pretenden exculpar a un acusado de violar a una niña sobre la base de supuestas costumbres aborígenes son basura”, afirmó, consultado por este diario, Carlos Rozanski, presidente del Tribunal Federal Oral N° 1 de La Plata y autor del proyecto que dio

lugar a la Ley 25.852, que modificó el Código de Procedimiento para casos de abuso sexual infantil. “No hay duda de que los pueblos originarios tienen su propia cultura y esto debe ser respetado, pero hay derechos de integrantes de esas comunidades que no pueden ser dejados de lado en nombre de esa cultura. En el caso de Lapacho Mocho (ver nota principal), esa criatura tenía derecho a un despertar sexual normal, acorde con su edad. Es regla que, en nombre de la defensa de un derecho, no se puede vulnerar otro superior. Por otra parte, no puede decirse que, hoy en día, esa comunidad permanezca aislada, como si viviera en una cueva sin contacto con el resto de la sociedad. Hoy todos, wichí o no wichí, deben adherir a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño: en la Argentina no se acepta que una niña tenga su despertar sexual con un individuo de mucho más edad que convive con la madre, un perverso, en una relación incestuosa, que inequívocamente está abusando de ella.”

“La Convención de los Derechos del Niño –continuó Rozanski– considera que se es niño hasta que se cumplen los 18 años. Lo establece así porque, desde que nace, la criatura atraviesa una serie de etapas evolutivas antes de llegar a la madurez completa. En el caso que examinamos no hubo posibilidad de consentimiento válido de la niña, ya que su decisión se basaba en lo que le habían hecho creer que es libre decisión. Una característica del abuso sexual infantil es la ‘normalización’: el abusador le dice a su víctima que es normal que tenga relaciones con su padre o con su tío. Y no son wichí: son abusadores comunes, y un argumento que usan para convencer a la criatura, sin necesidad de amenazarla, es que es ‘normal’. Y la noción de que en esa comunidad aborigen la adultez empieza con la primera menstruación es una basura que inventan para intentar darle una cobertura teórica: una criatura de 13 o 14 años es una niña, y el derecho internacional ha ratificado la Convención de los Derechos del Niño.”

“Además –destacó Rozanski–, cuando se sostiene que el abuso es aceptable por provenir de una determinada cultura, esto es inmediatamente transferido a la normalización de otras situaciones de abuso. Hoy es la comunidad wichí, mañana será un grupo familiar que puede estar integrado del mismo modo: una mujer, su concubino y una criatura que no es forzada en forma física sino que lo eligió ‘libremente’. Es un delito gravísimo, por más que se intente encontrarle una justificación cultural. Y esto da lugar a situaciones todavía más graves: así, los jueces Horacio Piombo y Ramón Sal Llargués le redujeron la pena a un abusador porque sus víctimas ‘pertenecían a una condición social en la que la iniciación sexual es más temprana’, es decir, porque eran pobres. Entonces, aceptar el argumento exculpatorio en el caso de Lapacho Mocho, aun cuando fuera de buena fe, es ofrecer un argumento para que, en otros casos, se normalice lo que no es normal.”

“En cuanto a que el abusador estuviera brindando protección a madre e hija, sucede que la inmensa mayoría de los abusos infantiles tienen lugar en el seno del grupo familiar, donde

efectivamente el hombre está proveyendo alimento y recursos a su familia. Entonces, el argumento no es válido, ni para los no wichí ni para los wichí”, concluyó Rozanski.

## “La Justicia no es receptiva”

“En la Argentina, el pluralismo normativo no tiene recepción en los operadores del sistema jurídico –afirmó Silvina Ramírez, profesora de Derechos de los Pueblos Originarios y Neoconstitucionalismo en la UBA–. En otros países latinoamericanos, en cambio, hay jurisprudencia: se hacen esfuerzos para determinar en qué casos pueden funcionar los sistemas normativos indígenas y en qué casos debe primar la Justicia ordinaria. Especialmente en Bolivia y Colombia hay avances en admitir la existencia de distintos sistemas. Claro que esto requiere a su vez definir mínimos que, en términos de derechos humanos, sean exigibles para toda cultura. La Corte Constitucional de Colombia definió cuatro mínimos en el orden de los derechos humanos: el derecho a la vida, que excluye como tal la pena de muerte; el derecho a la libertad, que excluye toda forma de esclavitud; el derecho a la integridad física, que excluye la tortura, y el derecho a ser juzgado según los procedimientos propios de la comunidad.”

UNA MIRADA CON LA CULTURA

## “Abuso es el chineo”

“Entre los wichí, los hijos son de todos y, en su educación, preservan su autonomía personal”, destacó la antropóloga Morita Carrasco, que –en el marco de un proyecto Ubacyt– trabaja con ellos. Desde su perspectiva, las niñas wichí sí que son víctimas de abuso sexual, pero no por hombres de su propia comunidad sino en el marco del “chineo”, por el cual jóvenes “de buena familia” se aprovechan de ellas: la violación múltiple de una chica de 14 años, que habría involucrado a destacadas familias de Santa Victoria Este –provincia de Salta–, permanece impune.

“En el siglo XVII, en el Chaco salteño, había muchos pueblos en relación de respeto e intercambio. Desde fines de ese siglo empieza la evangelización, que de algún modo continúa hasta hoy –contó Morita Carrasco, directora del proyecto Ubacyt “Aboriginalidad, provincias y nación”–. Muchas comunidades que hoy habitan en el área periurbana de Tartagal, a lo largo de la Ruta 86, vinieron desde el interior del monte. Se asentaron allí desde fines del siglo XIX, por el avance del sistema capitalista. Más de 300 kilómetros se desplazaban a pie hasta Tartagal, desde donde el tren los llevaba a los ingenios Ledesma o San Martín del Tabacal.

Cuando los ingenios dejaron de contratarlos, las familias permanecieron en áreas próximas a la ciudad, pero después esas tierras se vendieron con las comunidades adentro. En el caso de la comunidad de Lapacho Mocho, hay una ley de expropiación de 1992, que les reconoce 3000 hectáreas, pero está apelada por el propietario legal. Hay que decir que los problemas con esta comunidad se plantearon desde que, por la expansión de los cultivos de soja, sus tierras tomaron otro valor. Mientras no molestaban, porque no había disputa por los territorios, no había problemas.”

“En la década de 1980 –agregó Carrasco–, hubo una invasión del mundo occidental. Las chicas pasaron a ser buscadas por jóvenes de pueblos cercanos, en lo que se llama el ‘chineo’, práctica generalizada en áreas rurales de provincias como Salta, Santiago del Estero, Córdoba, Santa Fe: jóvenes que se aprovechan de las niñas, las alcoholizan y abusan de ellas. Un caso muy conocido en la zona sucedió hace dos años en Santa Victoria Este, donde una niña de 14 años fue violada por siete criollos, uno de los cuales es sobrino del intendente; fue un caso horrible, que no se investigó.”

“En la comunidad de Lapacho Mocho no hay tanto chineo como en las que están más próximas a Tartagal. Pero sí sucede que hay chicas que se van, y vuelven embarazadas; los niños que nacen de esos embarazos son considerados wichí, y de ellos se hace cargo la unidad familiar ampliada, que tiene entre 20 y 25 miembros. El mismo Roque, actual líder de la comunidad, es hijo de un hombre no indígena, con el que por lo demás tiene buena relación”, contó la antropóloga.

“Esta comunidad no se maneja con la noción de delito –señaló–. Entre ellos, una falla reprochable es la falta de generosidad. Tienen un sistema de intercambio de bienes y servicios en función de la reciprocidad. Un valor importante entre los wichí es el prestigio personal, que se consigue gracias a la generosidad y a la capacidad de aconsejar. Cuando hay peleas, se busca consejo en el responsable de mantener las buenas relaciones en el grupo. Un conflicto frecuente es la pelea entre dos mujeres por un hombre, ante la cual el responsable se ubica como mediador. Si el conflicto no se resuelve, puede suceder que una de las mujeres se traslade a otra vivienda y quizá pida asistencia alimentaria. Los hijos se considera que son del conjunto, no de la pareja. En la educación de los niños, ponen poco énfasis en el control de conductas. El eje es el respeto, cualquiera puede decidir respecto de su vida y los adultos no pueden interferir en esa decisión. A veces les molestan las decisiones de los jóvenes, pero no creen que deban intervenir.”

“En la lógica de sociedades de base cazadora-recolectora, donde las comunidades están siempre en movimiento y la propiedad es comunal, todos tienen acceso a los recursos y no hay dueño de los medios de producción. También las personas se comparten –destacó Carrasco–. Desde la primera menstruación, la mujer es casable y busca esposo; éste será el reaseguro de

su mantenimiento en el grupo. En una cultura cazadora y recolectora, la mujer necesita un hombre para formar hogar. Se movían en el territorio y las mujeres buscaban formalizar uniones con los hombres, en función de proveedores.”

“No es que vivan en otro tiempo, tienen celulares, computadoras, pero siguen funcionando esos principios lógicos. Y la comunidad no es el asentamiento, sino la red de relaciones entre los parientes. Alguien puede estar en el área periurbana de Tartagal pero ser de la comunidad del Pilcomayo: donde tenga parientes puede reclamar un espacio territorial.”