



#4

Marzo
2021

Educar en la diversidad

Reflexiones
antropológicas
a un año de
pandemia

Boletín del
Grupo de Trabajo
**Educación e
interculturalidad**



PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Mariana García Palacios
Noelia Enriz
Ana Carolina Hecht
Ayelén Colosimo
Juan Pablo Sorrentino
Fernando Parés
Raúl Moroni
Bruno Viñao
Patricia Bacchetta
Julieta Ocampo
Elda Patiño

Educación en la diversidad : reflexiones antropológicas a un año de pandemia / Mariana García Palacios ... [et al.] ; coordinación general de Patricia Ames ; Elsie Rockwell ; Noelia Enriz. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2021.
Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-722-873-1
1. Educación Superior. 2. Entrevistas. I. García Palacios, Mariana. II. Ames, Patricia, coord. III. Rockwell, Elsie, coord. IV. Enriz, Noelia, coord.
CDD 378.001



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva
Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial
Gustavo Lema - Director de Comunicación e Información

Equipo Editorial

María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones
Lucas Sablich - Coordinador Editorial
María Leguizamón - Gestión Editorial
Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora
Cecilia Gofman, Giovanni Daza, Rodolfo Gómez, Teresa Arteaga
y Tomás Bontempo.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> |
<www.clacso.org>



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Coordinadoras:

Patricia Ames
Centro de Investigaciones Sociales, Económicas,
Políticas y Antropológicas
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú
pames@pucp.edu.pe

Elsie Rockwell Richmond
Departamento de Investigaciones Educativas
Centro de Investigación
Instituto Politécnico Nacional
México
elsierockwell@gmail.com

Noelia Enriz
Instituto de Altos Estudios Sociales
Universidad Nacional de San Martín
Argentina
nenriz@yahoo.com.ar

Contenido

5 Introducción

Mariana García Palacios
Noelia Enriz
Ana Carolina Hecht

7 Entrevista a Adela Franzé Mudanó

Ayelén Colosimo
Juan Pablo Sorrentino

26 Entrevista a María Laura Diez

Fernando Parés
Raúl Moroni

37 Entrevista a Gabriela Novaro

Bruno Viñao
Patricia Bacchetta

46 Entrevista a Silvia María Hirsch

La Educación Superior en
perspectiva de Educación
Intercultural Bilingüe

Julieta Ocampo
Elda Patiño

| Introducción

La sorpresiva declaración del COVID-19 como pandemia a nivel mundial nos sumió en el desconcierto a inicios del año 2020. Rápidamente, desde distintos campos de la ciencia comenzaron a producirse reflexiones y aportes para la comprensión y la posible gestión de la crisis socio-sanitaria que implicaba la pandemia. Quienes somos parte de las ciencias sociales nos vimos fuertemente interpeladxs: ¿hay otras respuestas posibles a los modelos de cuidado socio-sanitario propuestos por los Estados? ¿Cómo podemos estudiar estos modelos y sus consecuencias, a la vez que buscamos formas de redefinir a partir del distanciamiento obligado nuestras metodologías tradicionales de investigación? ¿Qué alcance logramos con las nuevas herramientas de indagación? ¿Pensamos en perspectiva diacrónica o solo logramos abordar lo coyuntural?

Dentro del campo de estudio particular de nuestro Grupo de Trabajo CLACSO, Educación e Interculturalidad, relevamos cómo los sectores más vulnerados y en mayor riesgo social eran golpeados más duramente por la enfermedad y por las consecuencias de la crisis socio-económica que dejó este escenario. Por ello, en mayo de 2020, decidimos reunir nuestras reflexiones sobre el impacto de la pandemia en la educación intercultural en los primeros dos números de nuestro Boletín *Educación en la diversidad*, titulados “La educación intercultural frente a la pandemia (I y II)”, y publicados en el mes de julio. En los dieciocho artículos de los dos primeros números se puede encontrar un panorama representativo de lo que estaba sucediendo en Argentina, Brasil, Chile, Cuba, El Salvador, España, Italia, México y Perú.

Con la convicción de que seguir pensando sobre lo que acontece puede habilitar la revisión de modelos naturalizados que producen injusticias sociales, invitamos a lxs estudiantes de nuestro seminario “La educación intercultural en Latinoamérica: modelos vigentes y escenarios de crisis”, de la Maestría en Estudios Latinoamericanos y del Caribe (Universidad Nacional de Rosario) a acercarse a los artículos de los primeros dos números del boletín y, desde esa lectura, pensar qué preguntas le harían a algunx de lxs investigadorxs que allí habían volcado sus primeras indagaciones sobre la pandemia. De este modo, a un año de la experiencia de los primeros dos boletines sobre la temática, en este cuarto número, que titulamos “Reflexiones antropológicas a un año de pandemia”, publicamos las entrevistas a cuatro antropólogas, autoras de artículos de esos primeros números. En las entrevistas, a partir de preguntas disparadoras pensadas por lxs maestrands, las investigadoras pudieron ahondar en diferentes aristas de sus escritos iniciales y desarrollar con una renovada perspectiva algunos de sus tópicos centrales, enriqueciendo así los debates actuales sobre este tema. En este sentido, más allá de pensar sólo en el momento presente de las acciones urgentes en el campo de la educación y la interculturalidad, podemos reflexionar sobre la continuidad, los riesgos y los desafíos frente a los cuales se encuentran las escuelas de aquí en más.

Al llevarse a cabo durante la pandemia mediante los medios tecnológicos disponibles, las entrevistas poseen algunas pequeñas diferencias de formato: la entrevista de Adela Franzé Mudano se realizó de manera asincrónica y escrita, la de María Laura Diez fue también asincrónica, pero a través de intercambio de audios, mientras que las de Gabriela Novaro y Silvia Hirsch se desarrollaron de manera sincrónica a través de plataformas virtuales.

Invitamos a la lectura de este valioso material que nos ayuda a seguir problematizando las dimensiones de la interculturalidad en la educación durante el contexto de pandemia.

Mariana García Palacios, Noelia Enriz y Ana Carolina Hecht

Entrevista a Adela Franzé Mudanó¹

Ayelén Colosimo*
Juan Pablo Sorrentino**

Adela Franzé Mudanó es Licenciada en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires; Doctora en Antropología Social por la Universidad Autónoma de Madrid. Es autora y coautora de libros y artículos sobre antropología de la educación, migraciones, trabajo y políticas públicas y discursos expertos. Se desempeña en Dpto. Antropología Social y Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid. Es integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

Introducción

Con intenciones de conocer la experiencia pedagógica que versa a partir de la desigualdad digital, cultural y social, consultamos con la Dra. Franzé Mudanó las preguntas a continuación, de modo articulado la autora nos respondió a las mismas en un escrito orgánico que reúne, recoge y estructura sus respuestas, así como también nos invita a seguir pensando y reflexionando sobre posibles formas de implementar modelos

* Maestría en Estudios Latinoamericanos y del Caribe, Universidad Nacional de Rosario.

** Maestría en Estudios Latinoamericanos y del Caribe. Universidad Nacional de Rosario.

¹ Entrevista realizada por escrito de manera asincrónica.

educativos que permitan la convivencia par de múltiples culturas, donde el respeto, la garantía del acceso a la educación - aunque también podemos pensar en otros derechos, como por ejemplo la salud- puedan implementarse por fuera de prácticas etnocéntricas. Al mismo tiempo, pone de manifiesto las desigualdades de los sectores sociales ante un evento inusual y disruptivo como es la pandemia en curso.

Entrevistadores (E): Para comenzar, nos metemos directo en la educación intercultural y tu lugar actual de residencia, España, ¿existen en el sistema educativo español escuelas de Educación Intercultural Bilingüe?

Adela Franzé Mudanó (AFM): La cuestión de la educación intercultural y/o bilingüe en España, merece una reflexión detenida. La diversidad lingüística -y cultural- forma parte de las agendas políticas, tanto a escala europea como estatal e, indudablemente, es un asunto en juego en el debate interno español. En particular, la comprensión del reconocimiento -o desconocimiento- de las lenguas y culturas de las poblaciones migrantes, requiere resituirla en las coordenadas socio-políticas e históricas que configuran su alcance y límites, entre ellos.

Iré por partes.

La Constitución española de 1978 -post dictadura- asume la unidad de España a la vez que reconoce el derecho a la autonomía de las “nacionalidades” y regiones que la conforman. A nivel organizativo, ello significa el establecimiento de un sistema territorial configurado por 17 Comunidades Autónomas y 2 ciudades con estatuto de autonomía - Ceuta y Melilla (situadas en el norte de África)-, concretado en una fuerte descentralización jurídico-administrativa que asemeja su funcionamiento al de los estados federales.

En este contexto destaca la especificidad de aquellas autonomías con lengua propia y cooficial. El artículo 3º de la Constitución define al “castellano como la lengua española oficial” en todo el territorio y, a la vez, establece la oficialidad de “las demás lenguas españolas” en las

respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos². Tal es el caso, en la actualidad, del catalán, el euskera, el valenciano y el gallego, que gozan de medidas de promoción en las respectivas comunidades autónomas.

La realidad plurilingüe y multicultural no es privativa de España, lógicamente se extiende a muchas otras regiones del continente europeo. De hecho, la Carta Europea de las Lenguas (1992), constituye una herramienta de derecho internacional cuyo objeto expreso es la protección y el respeto de las lenguas regionales o minoritarias “históricas de Europa”, así como de las tradiciones y la riqueza culturales asociadas a ellas. La Carta aporta un conjunto de orientaciones a tomar en cuenta, destinadas a protegerlas: facilitar el empleo oral y escrito, tanto en la vida privada como pública, disponer de medios para su enseñanza, considerar los deseos de los grupos de hablantes; respetar el área geográfica de uso de las lenguas con independencia de las delimitaciones administrativas; etc... No obstante, sus amplios propósitos, no se escapan las vías de salida que la propia Carta proporciona a los signatarios. Mientras, con arreglo a los DDHH, se invoca la protección de los derechos de los hablantes, a la vez se deja en manos de los estados un amplio margen de decisión. En este sentido es importante señalar, en primer lugar, que se trata de un texto de libre adhesión. En segundo lugar, que el compromiso de los signatarios se limita a aplicar con criterios políticos los artículos que consideren oportunos, decidir las lenguas a proteger, las medidas a adoptar para ello, e incluso definir una “minoría”. No son pocos los estados europeos que se han comprometido a proteger algunas lenguas, excluyendo al mismo tiempo otras (Ruíz Vieytez, 2004). Finalmente, y no menos significativo, es el tratamiento patrimonializante de las lenguas: al delimitarlas en torno a un acervo “tradicional europeo” se excluyen sin más trámite las comunidades lingüísticas de aquellas poblaciones -migrantes o de origen inmigrante- asentadas, incluso largamente, en

2 El “estatuto de autonomía” es la norma institucional básica de una comunidad autónoma; este, una vez elaborado, debe ser elevado a las Cortes Generales para su aprobación. Por tanto, su aceptación y modificación, dependen de las relaciones de fuerza políticas a nivel estatal, y no solo de las autonómicas.

los territorios europeos, cuya legitimidad es sistemáticamente puesta en cuestión en razón de su “origen” (Sayad, 2010), aún y cuando, incluso, hayan obtenido la ciudadanía “*de jure*”.

Las ambigüedades de los arreglos nacionales -e internacionales- ponen de manifiesto la supeditación del reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural a principios de visión y división, históricamente constituidos, basados en la delimitación de fronteras entre distintos “interiores” y “exteriores”, históricamente jerarquizados.

Para ilustrarlo, volviendo al caso español, resulta llamativo el tratamiento que la constitución española dispensa a las lenguas reconocibles dentro del estado cuando las califica de “españolas”. Esta curiosidad deja de serlo si se toma en cuenta el pasado al que se enfrentó, a finales de la década de los 70, la regeneración democrática. Durante cuarenta años el régimen franquista desplegó múltiples y variadas prácticas coercitivas sobre las manifestaciones escritas y orales de las lenguas “regionales” (catalán, vasco, gallego, etc.): desde la censura explícita, a la infravaloración -al tratarlas como “dialectos”-, pasando por la ridiculización y/o su asociación con la escasa formación de los hablantes “pueblerinos”; incluyendo la traducción obsesiva al español de los topónimos o la prohibición de los nombres propios catalanes, vascos... etc. (May, 2010). Se trató de un régimen de olvido -y vergüenza- en favor de la imposición del castellano. Tanto es así que en el discurso oficial el término *español* se utilizó en lugar de castellano para nombrar la lengua, esa “patria común” (del Valle, 2007) indivisible y “una”, metáfora articuladora de la nación misma que no admitía identificaciones otras. Así se entiende la recuperación del término “castellano” en el texto constitucional post-franquista para designar la lengua oficial, a la vez que el reconocimiento de las “nacionalidades” y las otras lenguas “españolas”, ahora integradas en la nación.

En cualquier caso, y con los matices introducidos, aquella terminología evoca -y refuerza- la idea de una “comunidad nacional”, y por tanto depende del juego instaurado entre distintas formas de identificación y pertenencia y, en consecuencia, de los marcadores culturales en torno a

los cuales se sustenta (histórica y variablemente). Detengámonos, para visualizarlo, en los casos de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Ambas constituyen enclaves españoles norafricanos³, su población está compuesta aproximadamente por un 50% de ciudadanos del estado cuya lengua de uso habitual -materna- es el *tamazig* (una variante rifeña del beréber) o la *dariya* (el árabe dialectal marroquí), además de profesar e identificarse, mayoritariamente con la fe musulmana. A pesar de las reivindicaciones -por parte de partidos políticos locales, académicos e intelectuales-, su reconocimiento institucional como lenguas cooficiales ha encontrado resistencias: actualmente permanecen ausentes en la administración, en la educación, e incluso en la cartelera informativa de ambas ciudades autónomas.

No pueden dejar de recordarse, a tenor de lo expuesto, los procesos de construcción de ese “artefacto cultural” que, en palabras de B. Anderson (2006), conforma el estado nación. Si algo lo caracteriza, es la construcción de una “comunidad imaginada”; una comunidad -“un pueblo”- edificada en torno a la posesión de “algo” común, que instituye, a la vez, un principio de diferencia: una historia reconstruida que certifica la continuidad del pueblo en el tiempo (como señala Renán (1983) la esencia de la nación es que todos los individuos tienen algo en común, pero también que todos hayan olvidado muchas cosas); una lengua construida a fuerza de un trabajo de unificación y uniformización, que adquiere el estatus legítimo, oficial. El papel jugado por la “reconquista” y el avance del cristianismo frente al islam, en la edificación imaginaria de lo “común” español, es un elemento a tener en cuenta para comprender los especiales celos, añejos y contemporáneos, sobre lo musulmán y las “señas” de identidad que se le atribuyen -la lengua y la religión, fundamentalmente-. La doble dimensión de exclusión/inclusión es inherente a la propia *idea* de nación y trasciende el estatus jurídico-político de la persona -ser ciudadano de pleno derecho- como deja entrever lo expuesto sobre el bilingüismo, negado oficialmente, de Ceuta y Melilla. No puede olvidarse, en suma, que el paradigma de construcción del estado

³ Las ciudades de Ceuta y Melilla pertenecen a España desde el siglo XVII en el primer caso, y desde el XV en el segundo.

nacional autónomo se sustenta, en definitiva, en la *idea* de una cultura específica, compartida y distintiva: la comunidad política *presume* de homogeneidad.

La tensión en torno a la pertenencia y continuidad -unidad/diversidad- atraviesa igualmente las dinámicas políticas temporales del estado, cuando éste parece “amenazado” -práctica y/o imaginariamente- por la fragmentación interna del cuerpo social. Como he apuntado más arriba, la constitución del 78 reconoció el pluralismo cultural y lingüístico de España. Las comunidades autónomas, en el marco de una compleja negociación política, emergieron como entidades con altas cotas de autonomía administrativa sobre la base de “identidades” culturales singulares. Desde entonces se desarrolló un proceso gradual de normalización lingüístico-cultural de diferente intensidad -y éxito-, según las respectivas comunidades.⁴ En términos generales, aquél se dirigió a la recuperación de las funciones sociales de las lenguas y señas culturales y a su paulatina revalorización simbólico/práctica.

Para el propósito que nos ocupa, interesa subrayar la conflictividad que atraviesa a dichos procesos, han debido sortearse distintos obstáculos

⁴ Distintas formas de promoción lingüística han guiado la incorporación de las lenguas cooficiales a la enseñanza española. En el momento actual, mientras que en Cataluña el catalán se utiliza normalmente como lengua vehicular y de aprendizaje, en la Comunidad Valenciana se destinan porcentajes de tiempo mínimo para el uso del valenciano y el castellano como lenguas vehiculares, junto a lenguas extranjeras. Galicia, por su parte, garantiza un tratamiento análogo del gallego y el castellano según criterios de equilibrio. En las Islas Baleares, el País Vasco y Navarra prevalece la iniciativa de las familias sobre el proyecto educativo: en el primero de los casos se expresa mediante la oferta de centros donde o bien el castellano es la lengua vehicular, o en otros donde el catalán lo es. En cuanto al País Vasco y Navarra, el sistema educativo ofrece tres modelos: uno en el que el castellano es la lengua vehicular, otro en el que el euskera lo es, y un tercero mixto. A ello cabe sumar otras formas de protección, de menor intensidad, que propician el aprendizaje -como asignatura, o en el marco de otras asignaturas- de lenguas regionales como el bable en Asturias, el silbo en la isla de la Gomera (Comunidad de Canarias); el aranés, o el astur-leonés (en las regiones colindantes de Asturias y Castilla-León). La firma del Carta europea ha supuesto incluir medidas de protección a otras lenguas regionales (aranés y catalán de Aragón; el bable en Asturias; el “silbo” –declarado patrimonio cultural de la humanidad por la Unesco- en la Isla de la Gomera, perteneciente a la Comunidad de Canarias, en la medida en que los gobiernos autonómicos las incluyan en sus estatutos y del modo cómo acuerden protegerlas o fomentarlas. Curiosamente, o no, y como gran parte de los estados europeos, ha evitado la inclusión del romaní /caló, la lengua hablada por la población gitana.

y allanarse reticencias, que involucran a la ciudadanía y a las fuerzas políticas. El caso catalán, actualmente, ilustra bien la reactivación cíclica, aunque no en idénticos términos, de tales tensiones: como cuando se procura ampliar los derechos lingüísticos regionales mediante la introducción del catalán como lengua vehicular en todos los niveles educativos, o en la administración pública en tanto requisito oficial para optar a puestos de funcionario en esa comunidad (May, 2010). En tales circunstancias -habitualmente desde las posiciones más conservadoras- se invoca la vulneración de los derechos individuales concernientes a la libre elección de idioma, y/o la amenaza del castellano como lengua “oficial” del estado.⁵ Muy frecuentemente estas polémicas “lingüísticas” se enmarcan en negociaciones más amplias relativas a la extensión de las autonomías: de tal suerte, tienden a ser resignificadas en términos de concesiones a los independentismos o nacionalismos regionales (catalán, vasco, gallego, etc.), por quienes se erigen en defensores de la “unidad” de una España -supuestamente- amenazada por comunitarismos escisorios.

En resumidas cuentas, la cuestión de la educación bilingüe e intercultural no puede aislarse de las dinámicas apuntadas, en cuyo seno la(s) lengua(s) se constituye(n) en símbolo(s), como señala del Valle (2020), en torno a los cuales se debate la legitimidad de proyectos políticos de construcción nacional.

La consideración de las dimensiones sociopolíticas del plurilingüismo y pluriculturalismo “interior” en España, llevan a remarcar la doble jerarquización entre las “mayorías” y “minorías” nacionales, y entre éstas y las “externas”. No es España, desde luego, una excepción, a tenor de lo apuntado más arriba sobre la exclusión de la Carta Europea de las lenguas de las poblaciones inmigrantes y, según los diferentes estados de la Unión, de lenguas “minoritarias” nacionales.

⁵ La polémica más reciente, a raíz de la elaboración de una nueva Ley Educativa (conocida como ley Celaá por el apellido de la ministra a cargo), ha tenido su punto de anclaje en la ausencia de una declaración explícita del español como lengua vehicular en las escuelas de España (que, en verdad, está garantizada en la constitución española). Para más datos véase: Del Valle, 2020; El Diario, 19/12/2020.

En todo caso, en este contexto no resulta extraño el estatuto marginal, y diría hasta impensable, de una EIB capaz de integrar derechos lingüísticos y culturales de las poblaciones inmigrantes “*no comunitarias*” una expresión, como señala Araujo (2011) con una pesada carga de externalidad social y jurídica, con la que se identifica -y clasifica- a las poblaciones del Tercer Mundo.

La distinción hecha por el sociolingüista Heinz Kloss (en Mayo, 2010) entre derechos lingüísticos “orientados a la tolerancia” y los “orientados a la promoción” ayuda a comprender los modelos diferenciales a los que se atienen las políticas públicas. Los primeros, conciernen al derecho a preservar una lengua en la esfera privada, es decir, a usar la lengua en el ámbito interpersonal, extendiéndose al de establecer instituciones culturales, educativas, económicas, asociativas etc., de carácter privado, donde la lengua se utilice o promueva. Lo fundamental, en este modelo, es que el estado no interfiere, ni para bien ni para mal, en el desarrollo de las comunidades lingüístico-culturales. Se trata, por decirlo brevemente, de “dejar” hablar y dejar “hacer”. Las políticas orientadas a la promoción, por el contrario, implican la regulación -en diferentes grados- del reconocimiento *dentro* del dominio público y *por* los poderes públicos, de su fomento y uso: en la educación oficial, en la administración, etc.). Los casos señalados con respecto a las lenguas catalana, vasca, gallega, etc... (ver Nota 6) dan cuenta de esta última modalidad en el caso español, así como de las diversas intensidades en su “protección”.

Por el contrario, las políticas lingüísticas y culturales concernientes a las poblaciones migrantes en España se encuadran en las orientadas a “la tolerancia”. A este respecto, conviene hacer un inciso. Como señala Osuna (2012), es relevante distinguir los contextos socio-políticos de tematización de la EIB en Latinoamérica y en Europa, y más específicamente en España. En el continente americano surge en el marco de redefinición de las relaciones entre los estados y los pueblos indígenas en lucha activa por el reconocimiento de sus especificidades, por derechos de autonomía y/o contra las tendencias homogeneizadoras (e invisibilizadoras) de los estados nacionales de los que forman parte. De este lado del Atlántico, emerge con la presencia en las aulas de alumnos de

origen inmigrante. Esto es, en primer lugar, ante una diversidad percibida como ajena, cuando no como una población “de paso” y, en segundo lugar, como un problema al que dar respuesta debido -en principio- al desconocimiento de muchos de los niños y niñas extranjeros de la lengua vehicular escolar.⁶

No existen, propiamente hablando, escuelas “interculturales y bilingües”, como no sean aquellos centros educativos -privados- de las colectividades nacionales (francesa, italiana, saudí...), o los modelos adoptados por las comunidades autónomas con lenguas co-oficiales ya reseñados. La “educación en la diversidad” ha ido adquiriendo connotaciones relativas a la promoción de valores de respeto, tolerancia y sensibilización ante la diferencia “cultural”. Es considerada una dimensión transversal al currículo oficial, cuya articulación -por lo demás versátil- depende de los centros educativos y de los/las docentes: tomando prestada la expresión de Cavalcanti (2007) puede decirse que el concepto de interculturalidad es una “categoría precaria”; esto es, antes que nada se trata de una declaración de intenciones.

No pueden desconocerse, sin embargo, los programas genéricamente denominados “de enseñanza de lengua y cultura de origen” (ELCO). En efecto, el Ministerio de Relaciones Exteriores del estado español ha establecido convenios con sus análogos de algunos de los países de origen de colectivos migrantes. Así, por ejemplo, lo viene haciendo con el Reino de Marruecos desde 1985, lo que en la práctica supone, entre otras acciones en materia de cooperación cultural y educativa, la oferta del “Programa hispano-marroquí de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí”. Otro tanto ha ocurrido con el programa de enseñanza de “Lengua, cultura y civilización rumana”, iniciado en 2007 o con el de “Lengua y Cultura Portuguesa”, firmado en 1988. Este tipo de programas

⁶ La escolarización de alumnos/as extranjeros, en los distintos niveles obligatorios de enseñanza, ascendía en el curso 2019-2020, a unos 800.000, de los cuales 263.000 proceden del continente europeo; alrededor de 194.000 de Latinoamérica; del continente africano, 240.000; y de Asia en torno a 85.000. Por nacionalidades las más representadas son la marroquí -200.000 alumnos-; la rumana -100.000-; la china -43.000-, la ecuatoriana y la venezolana, con 25.000 alumnos cada una. (Fuente: Ministerio de Educación de España).

se ofertan -teóricamente- para todas las etapas obligatorias de enseñanza y en aquellos centros educativos públicos que lo soliciten -o acuerden implantarlos- habitualmente con alta matrícula de alumnos/as originarios -o hijos de ciudadanos- de aquellos países. Se trata de acciones educativas extraescolares de carácter opcional, por tanto están fuera del currículo oficial, su financiación corre enteramente a cargo de los estados de “origen”, y por ello mismo, además, la oferta se circunscribe al número de profesores que los ministerios respectivos puedan asignar a los programas. Además de en las cuestiones organizativas, interesa detenerse en los argumentos que los justifican. La ELCO ha sido formulada explícitamente, y pensada, desde un paradigma educativo “compensatorio” y transicional; y paralelamente, como herramientas facilitadoras del retorno de las poblaciones migrantes a la sociedad de origen. En cuanto a lo primero, los argumentos oscilan y entremezclan razones sociolingüísticas y socio-afectivas. Desde este punto de vista, suele remarcar que el mantenimiento de la lengua materna favorece el aprendizaje de la lengua vehicular; se sostiene, además, que la valorización del bagaje cultural “propio”, repercutiría en la auto-imagen positiva y, por ende, favorablemente en la “integración” educativa y el desempeño escolar de los niños y niñas de origen migrante. En segundo lugar, los argumentos en favor de la implementación de la ELCO, en este caso más claramente sostenidos por los países de origen, se basan en mejorar la comunicación de los hijos de los emigrantes en el idioma materno, en ofrecerles conocimientos fundamentales sobre la historia, geografía y la cultura de “su país”, para propiciar su reinserción en el sistema de enseñanza y en la sociedad “de origen”.

A pesar de sus diferencias, aquellos argumentos toman parte de un espacio discursivo común, en tanto les subyace una demarcación equivalente basada en la naturalización, categorial y cognitiva, de una discontinuidad central a la vida social contemporánea: aquella que corresponde al “verdad fundamental” del estado-nación que, como señala Sayad (op. cit), reside en la acotación y separación diacrítica entre el interior y el exterior; entre la mismidad y la alteridad. Así, la defensa de la ELCO, en un extremo del argumentario, es problematizada en relación con la

“integración”,⁷ la lengua materna parece jugar un papel de transición hacia otra legitimidad, la consagrada por la subsunción de la pertenencia a un único registro socio-cultural. En el otro extremo, se trata de reforzar o recuperar los vínculos entre los “nuestros”; así el “origen” se vislumbra amenazado por la inserción en un marco ajeno, disolutorio de la identidad connacional/comunitaria.⁸ Tanto las características de su implementación -fuera del currículo, opcionalidad, dependencia de convenios refrendados por el país de residencia (España), su limitación en cuanto a los colectivos beneficiarios y de los medios económicos para ponerlos en marcha-, como los argumentos justificativos de estos programas, tras la apariencia de estar “orientados a la promoción” (May, op.cit.), revelan el espacio periférico otorgado a las lenguas y culturas, reflejo del lugar del inmigrante en el marco de un modelo de nación.

Llegados a este punto resulta oportuno plantearse, tentativamente, las posibilidades de “promoción” de las lenguas de los pueblos originarios latinoamericanos, cuyas comunidades de hablantes están presentes entre los migrantes, por citar a los colectivos más numerosos, bolivianos y ecuatorianos en España. He procurado ilustrar cómo las políticas de reconocimiento dependen de la construcción de la pertenencia y

7 Los procesos de regularización-legalización de las poblaciones “no-comunitarias”, así como otras políticas públicas, incluyendo las educativas, han sido planteadas en términos de integración /no integración y ésta como una cuestión de -imaginarias- distancias o cercanías culturales (Agrela, 2002; Araujo, 2011). Tanto es así, que la ley de extranjería del 2000 aparece explícitamente un objetivo transversal a todas las políticas públicas la integración “entre población inmigrante y sociedad receptora”. La reglamentación de dicha ley -de 2011- establece un conjunto de *condiciones* para la obtención de ciertos permisos de residencia que quedan circunstanciados a la acreditación mediante informes administrativos de los “*esfuerzos* de integración”. El *esfuerzo* ha de certificarse, pero, además, en términos “culturales”: si bien no es de obligado cumplimiento, está previsto como posible que el “seguimiento de programas de inserción sociolaborales y *culturales*” constituya una fuente de evidencia. Para acceder a la nacionalidad española los ciudadanos de terceros países deben pasar una prueba de conocimientos constitucionales y socioculturales que incluye preguntas sobre “cultura, tradiciones, arte, sociedad españolas y hechos históricos relevantes”, los no castellano hablantes, además, un examen de “español” (<https://exámenes.cervantes.es/es/ccse/examen>).

8 No me detendré aquí en las contradicciones y tensiones -falsamente identitarias- a partir de las cuales se interpela recurrentemente a los chicos y chicas desde estos presupuestos; ni en el desconocimiento resultante sobre los procesos de identificación múltiple, analizados en otros trabajos.

continuidad de las comunidades nacionales y de su articulación a escala regional y global; asimismo he hecho alusión a las jerarquizaciones resultantes, entre “mayorías” y “minorías” nacionales, y entre éstas y las “externas”. Al hilo de las reflexiones anteriores, puede imaginarse la respuesta. Más allá de ello, creo que es interesante contextualizar las dudosas expectativas de EIB “indígenas” en el escenario español. Volvamos por un momento sobre algunos aspectos significativos del modelo de integración, social y jurídico, de las poblaciones inmigrantes.

Como he señalado (nota al pie N° 6) a éstos subyacen imágenes de cercanía o distancia cultural. Ello se pone claramente manifiesto en los beneficios -relativos- de los inmigrantes de las ex colonias en la adquisición de la ciudadanía española: mientras se requieren dos años de estancia legal para los procedentes de Latinoamérica, Guinea Ecuatorial, Filipinas y desde hace escaso tiempo, para los sefardíes;⁹ el resto de ciudadanos “no comunitarios” requiere diez años para su obtención, incluyendo a los vecinos marroquíes. La excepción de Marruecos de tales beneficios, en tanto ex colonia,¹⁰ llama la atención. Como señala Araujo (op.cit) este cuadro de situación permite, entre otros, establecer la ligazón entre identidad nacional, rasgos culturales y ciudadanía: la lengua castellana y la religión cristiana constituyen las bases de la construcción imaginaria de la mayor cercanía cultural, especialmente de los latinoamericanos, y secundariamente de otras comunidades cristianizadas que conservan la lengua castellana (como Guinea Ecuatorial donde es co-oficial, o Filipinas). Mientras, en el polo opuesto, la “musulmanidad” representa la condición exógena por excelencia, objeto de los

9 Podría pensarse que la reglamentación de la ciudadanía para las comunidades sefardíes constituye un acto de reparación histórica por su persecución y expulsión en 1492, y si así fuera no se dispensa igual trato a las poblaciones musulmanas, igualmente perseguidas y expulsadas. No obstante, no deja de jugar un papel relevante la imagen de estas poblaciones como depositarias y guardianas del “castellano” del S.XV (el *ladino*), como se encargara de asentar el Rey de España en su discurso de 1977, con ocasión del “Milenario de la lengua castellana” (del Valle, op.cit.).

10 Me refiero al protectorado español de Marruecos, aplicado a una serie de territorios del Sultanato de Marruecos en los que España, a partir de los acuerdos firmados con Francia en 1912, ejerció un régimen de protectorado hasta 1956. A ellos hay que sumar la zona sur “del Sahara español” que España administraba y entregó a Marruecos en 1958. Como se ha señalado las ciudades de Ceuta y Melilla no han dejado de considerarse, y aun lo son, territorio español.

juicios y sospechas más severos sobre su integrabilidad. Junto a esto, y siguiendo a del Valle (2020), puede decirse que la historia glotopolítica de la España post franquista asienta sus bases en la promoción del español en los mercados lingüísticos globales, a la vez que como sostén ideológico-cultural de una “comunidad” panhispánica a ambos lados del Atlántico.

La imagen de la lengua castellana como el mayor legado aportado por España a Latinoamérica, resurge con frecuencia, forma parte del imaginario social. Una vez más la lengua se construye como un espacio simbólico unificador, no sólo en relación con la península, sino de armonización y conocimiento mutuo entre los pueblos originarios del subcontinente americano: el castellano es el vínculo superador de la pluralidad indígena. Vargas Llosa (2020) lo expresaba abiertamente, y sin pudores, en un texto reciente publicado en el diario El País: el español, principal aporte de España a “Hispanoamérica”, reemplazó a los miles de dialectos y vocabularios (sic) que hablaban las tribus que, “*como no se entendían, se entregaron al pasatiempo (sic) de entremetarse*” (del Valle, 2020). El término “Hispanoamérica” (o Iberoamérica) frecuentemente utilizado, enfatizado por el escritor peruano, no oculta la vigencia de la colonialidad (¿entre las élites?). En todo caso, una nueva jerarquización racial / étnica, de indudable sesgo neocolonial, se inserta en el seno de las poblaciones, lenguas y culturas inmigrantes, que denigra e invisibiliza las originarias.

Así pues, el reconocimiento de lenguas y culturas, es una cuestión política. Ello significa que las decisiones al respecto no derivan meramente de una voluntad graciosa sino, por el contrario, como espero haber ilustrado, de la conexión entre la construcción del estado, de las relaciones de fuerza entre distintos modelos y legitimidades al respecto y finalmente, del lugar -y construcción- de las “minorías” en la edificación de la ciudadanía, entendida en clave de lealtad a la nación (Araujo, op. cit.). La presencia inmigrante, sobre todo la “no comunitaria”, en tanto es percibida desde la diferencia cultural, no sólo es “ajena”, sino que representa el grado último de la amenaza a la imaginaria unidad cohesión e identidad nacional.

Comparto plenamente con Osuna (2012) que la tendencia a la esencialización de los conceptos de cultura y etnicidad, forjada por la mirada alterizante sobre las poblaciones inmigrantes, desemboca en una desbordada atención escolar a las diferencias y semejanzas intra-grupales, asienta estereotipos y prejuicios y, en ese mismo movimiento, esconde o minimiza *otras* fuentes de desigualdad socio-educativa. Como hemos mostrado en otro lugar esa visión contribuye, de un lado, a poner en marcha acciones “interculturales” cuyo impacto en trayectorias educativas “exitosas” es dudoso (Franzé, 2002), y de otro, por el contrario (Franzé, Moscoso y Calvo, 2011) contribuye mediante la fijación de estereotipos, a la construcción de desvíos precoces hacia ramas educativo-formativas devaluadas, y a abandonos tempranos.

E: Tras leer el artículo y contrastándolo con nuestra realidad en Argentina, pareciera que las problemáticas que atraviesa la educación en tiempo de pandemia son comunes a distintas latitudes. Podemos concluir, y en esta línea quisiéramos algún comentario final de su parte, que las problemáticas educativas que la pandemia y su consecuente “confinamiento” puso en evidencia no son nuevas, sino que se arrastran desde hace décadas y están en la primera plana de la discusión pedagógica, pero sí se han potenciado y han demostrado que su raíz está en la desigualdad de oportunidades, en las profundas desigualdades sociales, antes que en las modalidades que la educación asuma o en los méritos que docentes y estudiantes hagan por posicionarse por sobre la media.

AFM: A propósito de la pandemia he señalado (Franzé, 2020) que el cierre de las aulas, el paso a la educación virtual y especialmente el desplazamiento de la función escolar a las familias, ha puesto más en evidencia las desigualdades de aquellos alumnos/as -incluyendo muchos de origen migrante y/o de sectores desfavorecidos- más dependientes de la escuela para adquirir las herramientas y capitales culturales específicos que la frecuentación de los intercambios educativos presenciales favorecen. El problema de las desigualdades educativas es tan antiguo como la institución escolar, tanto como la ideología de los “dones” (naturales), el racismo / clasismo en el que ésta se sustenta, encubriendo sus raíces.

E: Entendiendo a las Escuelas como un espacio donde no solo se “enseña y aprende” en términos académicos, sino sobre todo como un espacio de sociabilidad dinámico, ¿no cree que el principal riesgo de la profundización de la educación digital es justamente el perjuicio que ocasiona a la sociabilidad de los y las estudiantes?

AFM: La valorización de la función escolar por mi parte, no va en desmedro de formas de socialización más amplias, comunitarias, pero no la reemplazan. Como he sostenido en aquel artículo, las desigualdades “culturales” puestas de manifiesto por la situación excepcional, tienen relación con el dominio de actividades con las que no necesariamente las madres y padres están familiarizados, con los códigos de pensamiento, expresión y acción al respecto de la construcción del conocimiento legítimo, esperado y sancionado por la escuela, que dependen de una serie de condiciones, como los estudios previos y frecuentación de los marcos sociales en los que aquellas formas se generan, y de la que no necesariamente disponen. Esto no significa devaluar los saberes que dominan, sino que están menos familiarizados -comparativamente al respecto de otros sectores sociales- con el arbitrario cultural de la escuela y sus lenguajes.

E: En línea con esto último en referencia a lo expuesto en su artículo, ¿Considera que en la pandemia se producen vínculos pedagógicos entre estudiantes/docentes o entre estudiantes/familias?

AFM: Desde luego puede pensarse que la situación de pandemia ha producido vínculos pedagógicos entre estudiantes y docentes, sería un asunto a investigar. Tentativamente puede aventurarse, no obstante, que se supedita a las posibilidades de acceso y seguimiento de los cursos y al modo en que los docentes se hayan implicado en ello. También los ha producido entre estudiantes y familias, pero, nuevamente y por lo señalado antes, los contextos socio-familiares, habitacionales y laborales dispares los condicionan: lo que para algunos convivientes ha sido una ocasión para profundizar dichos vínculos, para otros ha sido una fuente de angustia y desazón, aumentativa de la incertidumbre vital creada por la crisis sanitaria y laboral. Además de en las discontinuidades

pedagógicas entre algunas familias y la escuela, he hecho hincapié en otro tipo de circunstancias que se articulan entre sí: la incidencia del riesgo para la salud, y su gestión, en función de las condiciones de vida; la asunción de labores domésticas, los espacios habitacionales estrechos, el cuidado de hermanos y/o hermanas, los “soportes” sociales disponibles, o el acceso a medios técnicos y las disposiciones necesarias para su manejo... etc.

E: Sabemos que en España, a diferencia de lo ocurrido en Argentina, tras meses de confinamiento se reabrieron las escuelas y que debido a un nuevo brote debieron dar marcha atrás, para luego volver a reabrir una vez controlada la situación. ¿Qué consecuencias produjo/puede producir en el proceso de socialización y aprendizaje este “ida y vuelta”?

AFM: Tras la “primera ola” (y ya vamos por la tercera), se han reabierto los centros educativos, se ha vuelto a las clases presenciales en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria (desdoblando los grupos de aula para reducir los aforos, junto a otras medidas de control y protocolos sanitarios). A pesar de algunas voces, que auguraban contagios masivos en el ámbito educativo, las escuelas no han vuelto a cerrar. Además, el retorno a las aulas ha morigerado el elogio tecnocrático de la “escuela vacía”, y es de esperar que sus consecuencias sean, aun en estas circunstancias, positivas. De hecho, todo parece indicar que la disminución de las ratios por aula por efecto de las medidas Covid, habría incidido favorablemente en unos intercambios más centrados en las circunstancias particulares de los alumnos y alumnas.

E: En su artículo menciona que quienes defienden la educación virtual lo hacen con la justificación de que se genera autonomía individual ¿puede producirse una educación intercultural que no sea colectiva? ¿Considera que puede producirse una educación intercultural en este proceso virtual?

AFM: La defensa ciega de la educación virtual, que se acompaña del discurso de la autonomía individual, desconoce los vínculos e

interdependencias en los que la vida social, y la socialización se basan. Es una mirada atrapada en la ideología individualizante del sujeto. Se basa en un conjunto de verdades de sentido común sobre a la persona, pensada en términos de rasgos inherentes -ser autosuficiente, independiente, sujeto de voluntad...- y, en tanto tal, niega su socio-génesis, despojándola de sus propiedades y condicionamientos sociales y culturales. Con la negación de las interdependencias, se silencian los saberes y afectos y conflictos de todo orden que circulan, se anudan, enriquecen y favorecen la comprensión, así como los soportes que, por situarlo en el escenario escolar solamente, tienen lugar en las interacciones entre compañeros y compañeras, entre alumnos/as y profesores, padres y madres, etc...

La educación -y comprensión- verdaderamente intercultural, a mi juicio, no se limita ni a la enseñanza declarativa de valores, ni a la expositiva de exotismos patrimoniales -como es habitual desde un pensamiento esencialista del “otro”-.

E: Para ir cerrando el intercambio... de su artículo se desprende la idea de una multiplicidad de particularidades que la pandemia produjo en cuanto a la “educación virtual” de la plural comunidad educativa, ¿cómo pueden resolverse las dificultades de esta modalidad siendo tan variadas las realidades, tanto dentro de un país como de una región o incluso una Provincia u otra jurisdicción?

AFM: La diversidad sociocultural lejos de ser un asunto de “otros”, concierne a las realidades de todos/as. En ese sentido, la enseñanza virtual ha podido favorecer el aislamiento, y quebrantamiento -temporal- de los intercambios dinámicos en los que la socialización y la sociabilidad se sustentan. La escuela es un nudo de relaciones sociales, no solo un lugar de transmisión de conocimientos formales, es ella misma un espacio de puesta en evidencia y negociación de heterogeneidades y conflictos sociales. En ese sentido, y trascendiendo la pandemia, la escuela española, que no es una excepción, se encuentra ante desafíos múltiples, entre otros el derivado de la hiper-segmentación, por efecto de la concentración del alumnado según sus orígenes sociales y culturales percibidos

(inmigrantes, sectores “pobres”) en ciertos centros educativos (sobre todo públicos, pero también privados concertados¹¹), en desmedro de otros. Esta distribución diferencial tiene por origen, y refuerza, estereotipos sobre las “capacidades” y el porvenir educativo del alumnado, afectando claramente a la concreción de espacios de intercambio y socialización *heterogéneos*, en términos sociales y culturales.

Entiendo el trabajo y compromiso de los científicos sociales como aquel dirigido a producir primero, y dar a conocer a continuación, una comprensión fundamentada de la complejidad de las desigualdades de oportunidades que atraviesan diversos sectores sociales. Ello pasa, entre otras cosas, por desmontar, con nuestras herramientas conceptuales y metodológicas, la ideología de los “dones” -talentos, capacidades, esfuerzos, motivaciones... naturalizados- y la de las atribuciones, igualmente naturalizantes, que depositan en la cultura de “origen” -esencializada- las dificultades educativas de los niños y niñas procedentes de la migración, contribuyendo a fabricarlas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Agrela, Belén (2002). “La política de inmigración en España: Reflexiones sobre la emergencia del discurso de la diferencia cultural”. *Migraciones internacionales*, vol. 1/2.

Anderson, Benedict (2006). *Comunidades imaginadas. Reflexión sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

¹¹ Los centros privados “concertados” son aquellos que se encuentra a medio camino entre la escuela pública y la privada. Su administración es privada, pero su financiación es mayoritariamente pública. Los centros concertados surgieron en España en 1985 con la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE). La idea del gobierno democrático era universalizar y extender la educación pública, infradotada durante los años de dictadura. Se escogió entonces la fórmula de “concertar” con centros hasta entonces privados, sufragando salarios docentes y otros gastos generales, a cambio de que se integraran en la red pública y aceptasen los mismos requisitos de admisión y funcionamiento de los públicos.

- Cavalcanti-Shiel, Ricardo (2007). Para abordar la interculturalidad: apuntes críticos a partir (y de) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica. *Les Cahiers de ALHIM*, 13.
- Del Valle, José (2020) “Educación y lengua vehicular. La RAE toma la palabra”. *Gloto-política*, diciembre, 16. <https://glotopolitica.com/2020/12/16/educacion-y-lengua-vehicular-la-rae-toma-la-palabra/>
- (2007) *La lengua patria común. Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frankfurt: Iberomerica/ Vervuert.
- El Diario, 19/12/2020. “Mitos y verdades de la escuela en catalán” https://www.eldiario.es/catalunya/mitos-verdades-escuela-catalan_1_6515480.html
- Franzé, Adela (2020) “El advenimiento de la “era digital”. Reflexiones sobre las desigualdades educativas en tiempos de confinamiento”. Clacso: *Boletín del Grupo de Trabajo Educación e interculturalidad*. Número 1. Julio 2020
- (2002) *Lo que sabía no valía. Escuela diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Franzé, Adela; Moscoso, María Fernanda y Calvo, Albano (2011) “Donde nunca hemos llegado. Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral” En Arjona, A; Checha F. y Belmonte, T (Eds) *Biculturalismo y segundas generaciones*. Barcelona: Icaria.
- Gil Araujo, Sandra (2011) “Las argucias del concepto de integración. Una exploración por el paisaje europeo”. *Oñati Socio-Legal Series*, v. 1, n. 3.
- May, Stephen (2010). “Derechos lingüísticos como derechos humanos”. *Revista de Antropología Social*, 19, 131–159.
- Ministerio de Educación de España. “Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2018-2019”. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2018-2019.html>)
- Osuna, Carmen (2012) “En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica”. *Revista de Educación*, 358; Mayo-agosto. pp. 38-58.
- Renán, Ernest (1983) *¿Qué es una nación?* Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Ruíz Vieyetz, Eduardo (2004). “Lenguas oficiales y lenguas minoritarias: cuestiones sobre su estatuto jurídico a través del derecho comparado”. II Mercator International Symposium: Europe 2004: A new framework for all languages?
- Sayad, Abdelmalek (2010) *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado, a los padecimientos del inmigrado* Madrid: Anthropos.
- Vargas Llosa, Mario (2020) “La lengua oculta”. *El País*, 6 diciembre. <https://elpais.com/opinion/2020-12-05/la-lengua-oculta.html>

Entrevista a María Laura Diez¹

Fernando Parés*
Raúl Moroni**

María Laura Diez es Doctora de Antropología por la Universidad de Buenos Aires, Investigadora de CONICET y docente del departamento de Ciencias Antropológicas (UBA) y del Área de Antropología de la Universidad Pedagógica Nacional. En su desempeño profesional se destacan las acciones de asesoramiento y capacitación en el Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires, en el área de interculturalidad. Dirige proyectos de investigación, en temas de antropología, educación, interculturalidad y migración. Actualmente investiga sobre educación, trabajo e identificaciones en jóvenes de familias migrantes de la economía popular. Sus publicaciones pueden encontrarse en repositorios digitales de acceso abierto. Es integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

E: ¿Cuáles son los prejuicios de larga data dirigidos hacia la población migrante?

MLD: Respecto a los prejuicios hacia la población migrante, me detengo en particular sobre la migración proveniente de países limítrofes, regional, sudamericana, que es la que más conozco y la más significativa en términos demográficos.

* Maestría en Estudios Latinoamericanos y del Caribe, Universidad Nacional de Rosario.

** Maestría en Estudios Latinoamericanos y del Caribe, Universidad Nacional de Rosario.

¹ Entrevista realizada de manera asincrónica a través de intercambio de audios.

Sobre esta población que se desplaza y asienta en un territorio, los “nativos” construyen una relación de alteridad con un contenido muy variable, que en ocasiones apela a elementos del prejuicio racial o cultural, y se asocia a la pobreza. El extranjero se va conformando como una figura contradictoria para los estados nacionales, como tales tienen un status jurídico-político diferenciado y son objeto de una clasificación social, como persona migrante, que en muchos sentidos la distancian de la población “nativa” y del conjunto de derechos de que goza. Existe una tensión entre inclusión-exclusión, que se hace evidente en las formas de precarización de la población.

El tratamiento mismo que reciben los migrantes, genera nichos de precarización en el territorio que según el momento histórico, alimentan los prejuicios hacia unos u otros contingentes según sus orígenes. Se trata de prejuicios que pueden impactar sobre sus producciones culturales, sus formas organizativas, su relación con el trabajo y la educación.

Históricamente la población sufrió prejuicios particulares. Pero también se construyeron miradas idealizadas de la migración pretérita respecto de la actual, que van tensionando las relaciones frente a población que co-habita el espacio, que es contemporánea y lucha por mejorar las condiciones de inclusión. A través de narraciones cargadas de imágenes de “sacrificio” del inmigrante europeo de principios del siglo XX, los descendientes reforzaron las diferencias con los migrantes regionales y limítrofes.

Acerca de esa inmigración de ultramar que llega a la Argentina hace más de un siglo encontramos hoy una visión romantizada; se describen los beneficios proporcionados por dichos contingentes migratorios, una caracterización lejana de la que se construyó sobre estos mismos en aquel entonces.

En cambio, cuando nos referimos a las migraciones regionales procedentes de los países limítrofes (en especial, de Bolivia o los países andinos) aparecen miradas más complejas a partir de expresiones de discriminación que articulan aspectos fenotípicos, culturales, de clase,

entre otros. Mucha de esta población tras décadas de desplazamiento y asentamiento en territorio argentino, sigue disputando reconocimiento. Marcada como la inmigración que trae problemas, se teje una sospecha por las duras condiciones de vida que enfrentan muchos de estos sectores. Hoy la migración intrasudamericana y regional, es la más importante, es además histórica y contemporánea, sin embargo la población que la integra sigue estando expuesta a dar pruebas de ser un “buenos migrantes”, “honrados y trabajadores”.

La alteridad como amenaza que alimenta el prejuicio racial y cultural, logra perpetrarse en el tiempo, cuando se transfiere a las generaciones más jóvenes, que no han migrado ni son jurídicamente extranjeras. Es una alteridad trasladada a los descendientes de esa población donde se ponen en juego su origen y su condición socioeconómica.

E: ¿Qué deudas pendientes de este sector social agravó la pandemia?

MLD: Para poder entender las deudas pendientes con este sector social, que además suponen un agravamiento en contexto de pandemia, es necesario señalar que venimos de dos décadas de debates muy importantes en este campo migratorio.

En el inicio del milenio se visibilizaron demandas que finalizan con la sanción de la Ley de Inmigración 25.871 a inicios de 2004. Es una Ley que intenta dar respuesta a demandas de acceso a derechos poniendo límite a prejuicios provenientes de la legislación previa (un decreto de la Dictadura Militar) hacia la migración regional. Es considerada una conquista, porque explicita los derechos universales e inalienables de todos los habitantes, sin menoscabo por su situación documentaria. A su vez se orienta a la integración latinoamericana y la unidad familiar desde distintos territorios nacionales. Sin embargo, existen importantes deudas en lo que podemos llamar “traducción” de la ley en prácticas cotidianas, donde se obstaculizan accesos a derechos básicos e interlocuciones estatales.

Por otro lado, en enero de 2017 el entonces presidente Mauricio Macri firmó un decreto de necesidad y urgencia (DNU 070/2017) que se interpuso a la ley y los derechos de los migrantes. Su sanción acompañó una fuerte investida discursiva y mediática, que apelaba a la culpabilidad de los extranjeros por el acceso deficitario a bienes y servicios públicos y al trabajo de la población nacional, al mismo tiempo que asociaba el origen de algunas poblaciones con el delito. Ese decreto fue definido como “racista” y “xenófobo” por asociaciones de inmigrantes y de derechos humanos. Estuvo vigente hasta el 5 marzo 2021, cuando su sucesor Alberto Fernández lo derogó. En sus cuatro años de vigencia, fue un instrumento que obstaculizó la movilidad de la población y los procesos de deportaciones. En el contexto de pandemia se multiplicaron las escenas de familias separadas por las fronteras y se dificultaron los trámites de residencia. Hay que considerar que la situación documentaria irregular excluye a las personas y sus familias del acceso a los ingresos de emergencia, agravando aún más la precaria situación de empleo, de trabajadores no protegidos por la seguridad social.

E: ¿Por qué se eligieron como estudios de caso a la comunidad boliviana de la zona de Escobar y Ciudadela en la provincia de Buenos Aires?

MLD: Se eligió la comunidad boliviana residente en Escobar y Ciudadela porque se trata de zonas de alta concentración de residentes que provienen de ese país vecino y se encuentran organizados. En estudios previos trabajamos en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires con Gabriela Novaro y Laura Martínez, donde centramos el trabajo etnográfico en espacios escolares a los que asisten hijas/os de inmigrantes. Esos avances permitieron definir nuevas preguntas que nos llevaron a otros espacios. Las investigaciones actuales analizan las relaciones entre los procesos educativos, las identificaciones, las formas organizativas de los colectivos.

En Escobar donde trabajo junto a Gabriela Novaro y otros investigadores más jóvenes (Francisco Fariña, Melina Varela, Julieta Ferreiro), encontramos un polo importante de inmigración potosina dedicada a la

horticultura. Esta población se organiza para el comercio y la producción. Se observa un proceso de colectivización que amplía las oportunidades de las familias y la proyección hacia las jóvenes generaciones. Verónica Hendel desarrolla su investigación en Ciudadela, un barrio de presencia y tránsito de población migrante, donde existe una multiplicidad de organizaciones y una concentración del trabajo en nichos laborales vinculados al comercio y la costura. En ambas localidades buscamos reconstruir relaciones entre las prácticas educativas en espacios escolares y socio-comunitarios de la población joven. En el contexto de pandemia, fuimos registrando ciertas particularidades que atravesaron los colectivos con los que trabajamos.

E: ¿Cómo se transformó el uso del celular en poder de las familias en contexto de pandemia?

MLD: El celular dentro de las familias en contexto de pandemia, se transformó en un “objeto” crucial para sostener relaciones y actividades grupales. Los padres y madres de familias, las y los docentes y directivos de escuela, señalan que el celular abrió oportunidades para trascender el aislamiento y enfrentar la pandemia en un contexto de desigualdad. Muchas veces un mismo dispositivo es medio de comunicación, objeto de esparcimiento y sala de clases, dato que deja al descubierto la falta de computadoras en los hogares. La continuidad pedagógica para muchas escuelas y hogares, se canalizó a través del celular, haciendo visible sus posibilidades y también sus restricciones y límites.

Sin embargo, el acceso al aparato no resuelve el problema de la falta de conectividad y su costo. En los contextos de retracción de empleo los celulares que se usan comprando “datos” a las telefónicas, se convierten en un objeto de lujo². Al margen de las restricciones, es importante destacar que el uso del celular se suma a una serie de recursos creativos que se han implementado para fortalecer la comunicación, mantener

² Cabe aclarar que esta entrevista se realizó previo al lanzamiento del paquete de datos como nueva Prestación Básica Universal el 19 de diciembre de 2020.

vínculos y compartir información. El trabajo sostenido en los grupos escolares oscila entre Google Classroom y el whats app.

E: ¿Cómo se podría comparar la situación en pandemia de la comunidad boliviana con la comunidad senegalesa?

MLD: No puedo abordar en particular esa comparación, porque me falta información. Sin embargo, podemos pensar algunas relaciones comunes entre ambas comunidades o poblaciones migrantes en contexto de pandemia. En primer lugar, por la particular estigmatización hacia la población migrante de la economía popular, que fue objeto de asociaciones prejuiciosas entre precarias condiciones de vida, extranjería y enfermedad. Por otro lado, el COVID-19 fue abordado como un asunto de movilidad internacional, que dio lugar a un estricto control sobre el movimiento de poblaciones. Las restricciones en la circulación de estas comunidades produjeron interrupciones en sus ocupaciones colocándolas en situaciones de agravamiento de sus economías.

Para el caso de la población boliviana con la que nos vinculamos, vio restringida su participación en ferias y mercados, muchos de los cuales sufrieron clausuras temporales. La venta de alimentos en fresco se vio limitada aunque no interrumpida. Más difícil ha sido la situación de la población ocupada en la venta ambulante en la Ciudad de Buenos Aires, nicho de trabajo no exclusivo pero si fuertemente representado por el colectivo senegalés.

E: Refiriéndonos ya al tema de la Pandemia -Covid 19- y según su opinión ¿cuáles son los grupos sociales mayormente perjudicados por la misma, y cuáles son las características principales a través de las cuales pueden visibilizarse dichos prejuicios?

MLD: Los grupos afectados por la pandemia son parte de un universo sumamente amplio al que podemos aludir desde distintos recortes. En particular, personas y familias desocupadas o del llamado sector informal de la economía; población que se desplaza, migrantes internos e internacionales; población indígena; niñas, niños y jóvenes de barriadas

populares, que escapan a muchos de los registros de situación o quedan excluidos de las políticas paleativas diseñadas para períodos tan largos de aislamiento social o cuarentena.

Un sector particularmente afectado ha sido el de la población migrante con empleo no registrado, que no está alcanzada por medidas de protección de las leyes laborales y se les dificulta el acceso a programas y políticas de emergencia. No se encuentran totalmente contenidos en los sistemas de salud ya que algunos efectores movilizan algunos de los prejuicios a los que se hizo referencia. Se les complejiza la tramitación de equivalencias en el sistema educativo.

Sobre los niños y jóvenes en particular, las diversas acciones dirigidas a ellos no terminan de considerar las complejas desigualdades en sus condiciones de vida. Por otro lado, una deuda expresada como reclamo ha sido que no se facilitaron canales donde pudieran expresar sus voces; vistos como sujetos de protección, pero sin respetar el derecho a la participación.

Si bien algunas o muchas de las restricciones mencionadas no fueron efecto directo de acciones definidas en las agencias estatales, es claro que la situación de crisis social tuvo como efecto la falta de acompañamiento estatal a muchos de estos sectores. Lo mismo puede pensarse en relación a la comunidad docente. En la Ciudad de Buenos Aires según informan distintas organizaciones y colectivos sociales se han visto invisibilizadas durante la pandemia las condiciones extremas de vida de niñas y niños de amplios sectores, en la que (paradójicamente) es la jurisdicción más rica del país. Ello también se registra en el conurbano bonaerense, donde acciones aparentemente bien intencionadas y dirigidas a niños y jóvenes terminan connotando sus infancias y juventudes como asociadas a sectores medios y urbanos, ignorando diversidades y desigualdades históricas que impactan en sus condiciones de vida.

La pandemia no solo expuso los contextos de vulnerabilidad social previos, sino que además profundizó el impacto negativo en las posibilidades de trabajo y en ciertas interacciones sociales locales. En este

marco encontramos una particular estigmatización de la población migrante y extranjera.

El COVID- 19 ha sido inicialmente definido como problemática asociada al movimiento internacional y regional, y abordada desde el control del movimiento de la población. Los colectivos migrantes se encontraron con fuertes restricciones en su vida cotidiana. Asimismo, quedaron expuestos a un mayor control y represión de las fuerzas de seguridad. Sobre este aspecto, la población senegalesa aludida en una pregunta previa, representa un caso extremo por la compleja inserción en el mercado de trabajo y la mencionada ocupación (al menos en una proporción alta) en la venta ambulante, que durante meses estuvo prohibida y fuertemente controlada por las fuerzas represivas. A todo ello deben agregarse los padecimientos por contagios y fallecimientos a causa de la enfermedad.

E: ¿Cómo considera ud. que ha impactado la pandemia en Argentina -en términos de avance-retroceso- en relación con el desarrollo de los proyectos de educación intercultural que estuvieran en marcha? En cualquier caso, ¿qué se espera como respuestas en este sentido, de dicha educación en la pospandemia?

MLD: Respecto a la educación intercultural en pandemia y de cara a la pospandemia es necesario considerar en primer lugar la particular coyuntura del cambio de gobierno. Los años previos fueron de fuerte desarticulación ministerial, las áreas de la modalidad se vieron debilitadas, y el tiempo de transición muy escaso para advertir las orientaciones que pudo haber tomado la nueva gestión en esta línea de trabajo. Las estrategias de continuidad pedagógica a nivel nacional, articularon acciones a través de los medios masivo (la Radio Nacional, la Televisión Pública) y la entrega de cuadernillos impresos en todo el país.

No fueron visibles acciones a nivel de la gestión central que canalizaran propuestas de interculturalidad. Por el contrario, durante los primeros meses de pandemia, hubo señalamientos críticos de parte de distintas organizaciones, sobre contenidos curriculares del área de Ciencias

Sociales en los materiales producidos para las distintas jurisdicciones educativas del país, que reproducían miradas estereotipadas de los colectivos sociales, que se creían superadas en los debates públicos.

En segundo lugar, hay que reconocer y visibilizar las innumerables experiencias producidas en territorios locales que lograron articular esfuerzos entre escuelas y organizaciones sociales. Como agenda de la pospandemia se espera que se retome un plan de trabajo pendiente, que considere la experiencia acumulada durante este año y se proponga avanzar con mayor especificidad en una perspectiva de la interculturalidad.

E: Según su criterio, ¿cómo caracterizaría al modelo educativo vigente en Argentina, en general, y sus prácticas institucionales y pedagógicas en relación con la multiculturalidad -verificable en la composición de sus matrículas- y con el tratamiento de la diferencia?

MLD: La pregunta por el modelo educativo en Argentina y su vinculación con la diversidad o multiculturalidad, es muy abierta y exige una respuesta relativa. Podemos decir a riesgo de obviedad que las orientaciones son múltiples. La continuidad de algunos mandatos tradicionales, uniformizantes, coexiste con transformaciones que expresan conquistas importantes. Por un lado, la inclusión de la modalidad de educación intercultural al sistema educativo en el año 2006 y la multiplicidad de marcos normativos provinciales que le dan significación local. Por otro lado, la respuesta obliga a reconocer experiencias educativas en distintas jurisdicciones, que recuperan tradiciones de la educación popular e indígena bajo una perspectiva de derechos humanos.

Sin embargo, aún se debate una interculturalidad como modalidad educativa restringida y dirigida a algunos “otros”, como si la diversidad pudiera clasificarse, recortarse y aislarse, como si la interculturalidad no fuera una premisa o mandato que disputa en el terreno de la educación común. Las escuelas trabajan con sujetos reales, diversos, atravesados por historias de luchas y desigualdades, que muy difícilmente responden a imágenes estereotipadas de la cultura y la identidad.

E: De acuerdo con su experiencia ¿considera que los temas relacionados con los aspectos que hacen a la multiculturalidad se encuentran articulados o en proceso hacia una integración efectiva con los diseños curriculares vigentes en los diferentes niveles y modalidades de la educación? ¿En qué estado de desarrollo estarían los mismos?

MLD: Con respecto al impacto de la perspectiva intercultural en los diseños curriculares, podemos considerar que hay avances y retrocesos, se está frente a un proceso largo y arduo de discusión en ese terreno. Desde hace más de 20 años se pueden encontrar muchas iniciativas de producción de materiales regionalizados y participativos, de experiencias en alfabetización y contacto entre lenguas, para el trabajo en aula y también en la formación docente.

El Programa “Nuestra Escuela” incluyó trayectos de formación con orientación intercultural de forma novedosa. Se revisó la relación del Estado y las comunidades indígenas y se trabajó la perspectiva de derechos de pueblos originarios. En contrapartida, las áreas curriculares siguen siendo espacios poco permeables al trabajo transversal desde este enfoque.

Ello significa que aún es necesario trabajar en la consolidación de una mirada más amplia de la interculturalidad que no se reduzca a contenidos aislados; que sea pensada desde distintas áreas del conocimiento y las Ciencias Sociales y como una condición de la población que transita las escuelas. Pero hay un horizonte trazado, una invitación a profundizar los debates epistemológicos sobre las condiciones de producción conocimiento y el diálogo entre saberes, que parta de reconocer las relaciones dinámicas entre los objetos y las prácticas de conocimiento, y las identificaciones, sin esencializarlas.

E: ¿Cuál es su opinión acerca del estado de las políticas de Formación Docente en temas de multiculturalidad en América Latina en general y en Argentina en particular?

MLD: Con relación a la formación docente desde propuestas estatales se pueden reconocer una multiplicidad de iniciativas en diferentes profesorados y trayectos de formación especializada en universidades³, en distintos lugares del país, pero aún son insuficientes.

Argentina ha logrado enriquecer estas discusiones a partir de las experiencias desarrolladas en otros países de Latinoamérica, como Bolivia, Perú, México. Se ha trabajado sobre matrices, modelos y experiencias que revisan la relación escuela-comunidad y proponen consejos participativos locales, que son centrales al debate de la interculturalidad en la formación de maestras, maestros y profesores, aunque sin lograr consensos importantes en la institucionalización de la perspectiva en el sistema educativo nacional. Se diseñan espacios de formación optativos, propuestas para trayectos o ciclos breves⁴.

Otra de las cuestiones que preocupa es que se trabaje la diversidad cultural desde un enfoque crítico e historizado, que pueda ir más allá de las miradas romantizadas o impugnadoras de las comunidades indígenas y migrantes, del movimiento estudiantil, y que vincule la formación docente con las alteridades históricas que atraviesan los territorios de referencia en los que maestras y maestros se están formando.

³ A los profesorados orientados y las propuestas de formación de maestrxs indígenas, se suman experiencias nuevas como la Licenciatura en Educación Intercultural recientemente creada en la Universidad Pedagógica Nacional.

⁴ Espacios extracurriculares o EDI (Espacios de Definición Curricular).

Entrevista a Gabriela Novaro¹

Bruno Viñao*
Patricia Bacchetta**

Gabriela Novaro es Doctora en Antropología y docente e investigadora de la carrera de Antropología de la Universidad de Buenos Aires. Se ha especializado en el área de Antropología y Educación en temáticas vinculadas a Interculturalidad y Escuela. Además, es Investigadora independiente del Conicet. Ha participado en proyectos de desarrollo curricular y educación intercultural en el Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires. Ha publicado libros y diversos artículos en revistas y libros nacionales e internacionales. Es integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

Entrevistadores (E): Algo que escuchamos frecuentemente en esta época de pandemia es “de esto salimos todos juntos”, es algo que está en el título de tu publicación², ¿Cómo te imaginas esa salida cuando existe un “todos” tan desigual en términos económicos, sociales, culturales y de género? ¿Qué significado le das a “diversas pandemias”?

* Maestría en Estudios Latinoamericanos y del Caribe, Universidad Nacional de Rosario.

** Maestría en Estudios Latinoamericanos y del Caribe. Universidad Nacional de Rosario.

¹ Entrevista realizada de manera sincrónica a través de plataformas virtuales.

² ¿Nos salvamos entre todos? Experiencias de la pandemia en clave de nación y generación y algunas notas sobre el sentido de la escuela. Clacso Boletín N° 2.

Gabriela Novaro (GN): Una cuestión inicial es que estos artículos fueron escritos para divulgación y ya hace varios meses. Hoy releendo el texto encuentro que está muy atado a la coyuntura de los primeros tiempos de la pandemia y el aislamiento en Argentina. Actualmente me pregunto cuánto de lo que sostuve entonces debería ser repensado. Hay cuestiones que seguiría manteniendo, y una de esas es justamente lo que ustedes me preguntan en torno a la necesidad de sostener esta idea de *todos* y problematizarla. Como las nociones de Nación, civilización, humanidad, también la idea de *todos* tiene muchas potencialidades para ciertas cosas, y a la vez muchos peligros. Puede ser usada tanto para la construcción y la reivindicación de derechos de todas y todos; como para encubrir cosas. Esto último es lo que uno encuentra con frecuencia en el modo en que ciertos espacios del estado utilizan el *todos*. Entonces como muchas categorías, tiene múltiples sentidos y la potencialidad de ser usada de distintas maneras.

Desde mi punto de vista, en educación, el *todos* por un lado ha reforzado la uniformización y la imposición de concepciones particulares de ciertos grupos como si fueran comunes. Pero también ha servido para denunciar que justamente *todos* no están incluidos en el sistema educativo y que todos no acceden a lo mismo. Y también se registran hace años sostenidos esfuerzos por instalar un *todos* que incluya lo diverso. Nada indica que el *todos* tiene que ser uniforme, que no pueda constituirse sumando aspectos diferentes. Con estas consideraciones creo que es reivindicable, sin caer en ingenuidades.

El texto al que ustedes remiten, fue escrito a comienzos de la pandemia, donde estábamos aturridos, alucinados con la situación y aterrados al mismo tiempo. En ese contexto, seguramente como muchos fui alternando entre el optimismo y el pesimismo. Las experiencias vitales nos ilusionaban con salir de la pandemia mucho más solidarios y más empáticos con los demás, aunque también muchas situaciones indicaban que se profundizarían situaciones de mayor exclusión. Yo creo que se han visto las dos cosas, por un lado, la reafirmación de lazos colectivos, de acompañamiento, de empatía, de cuidado; pero al mismo tiempo, el reforzamiento de la segregación. Por esto último, recupero la idea de un

todos como categoría desde la que se denuncia la discriminación y la exclusión.

E: Ese “todos” ¿Crees que es un sujeto alcanzable, o es un imposible que funciona de referencia en los intentos por construir sociedades más inclusivas?

GN: Creo que hay que diferenciar cómo uno se posiciona frente a eso, ya sea desde una perspectiva académica-analítica o desde una perspectiva más propositiva. Aunque sabemos que estas perspectivas se superponen y articulan, también tienen aspectos que creo es importante diferenciar.

Desde una posición más analítica, vuelvo a insistir con los múltiples sentidos y usos del término. Por un lado, seguramente acordarnos que en la sociedad donde vivimos pensar en términos del *todos* puede ser una ingenuidad en el mejor de los casos, o una estrategia de encubrimiento. Las relaciones sociales y el acrecentamiento de los contextos de desigualdad no apuntan a que todos puedan acceder a lo mismo. Los provechos de unos suponen los despojos de otros, y esto es estructural a nuestro sistema social. Pero en este mismo sistema social como recién decíamos, se registra también la construcción colectiva sostenida en una idea de todos como una condición para disputar por más igualdad. Se registra también el carácter inacabado y en constante confrontación y transformación de esto último.

Ahora, desde el punto de vista propositivo creo que uno tiene que seguir posicionado como si ese *todos* fuera posible, y construir desde ahí.

E: ¿Cómo se complementa el discurso social que por un lado apela a la consigna “De esta nos salvamos todos juntos” y por otro deposita fácilmente responsabilidades y culpas en ese “próximo distante”?

GN: Hay un nivel donde la legitimidad de un proyecto político supone aludir a todos, pero a la vez, hay relaciones reales donde muchos quedan excluidos de esa construcción, en ciertas situaciones, son además culpabilizados por los problemas de los que sí están incluidos. La idea del próximo distante está muy vinculada al inmigrante latinoamericano.

Hay trabajos que ilustran esta relación de proximidad y distancia, donde aparece el próximo próximo, el distante distante, y una situación medio híbrida: los que están ahí, son vecinos, pero los pongo en el lugar del otro, los cercanos pero desconocidos. Para algunos es en este lugar donde muchas sociedades tienden a ver las situaciones más peligrosas, porque están ahí, son y no son parte de lo mismo. Tal vez un ejemplo ilustre esto. En nuestro trabajo con población boliviana en Buenos Aires y sobre todo con los llamados “bolivianos de la segunda generación” registramos muchas situaciones en esta clave. Estos últimos para el estado nacional son argentinos, pero en muchos casos para las familias y organizaciones de migrantes siguen siendo bolivianos, y entonces aparece esto de “son argentinos, y no son argentinos”. Bueno, estos sujetos que se ubican en lugares ambiguos, ambivalentes, que algunos llaman híbridos, con frecuencia responsabilizados por los problemas sociales.

Los discursos estatales, más bien ciertos estados, buscan culpables de los límites de la propia inclusión que proyectan y sostienen. Las posiciones dominantes (que tal vez es necesario aclarar, no siempre coinciden con las estatales) atribuir a los excluidos las razones de su despojo. En el 2020 estos mecanismos se acompañaron del recrudecimiento de situaciones de mucha xenofobia. Registramos como coexistía la idea de *todos* en el discurso público, y a la vez, un discurso que culpaba al otro (por ejemplo, de los contagios o las dificultades de atención en salud). Llamó la atención cómo la pandemia dio pie para que en muchos casos actores de los espacios estatales y sistemas de regulación que habían acallado discursos de discriminación y xenófobos muy racistas, se volvieran a expresar más desembozadamente. En el trabajo con población boliviana proveniente de Bolivia esto se hizo evidente en muchas localidades

E: Hablabas hace un ratito de la segregación, y pensando también en circuitos educativos fragmentados y desiguales, vos decís “la virtualidad refuerza las propuestas educativas uniformes” ¿Cómo lo interpretas hoy?

GN: Me parece que lo más claro que planteó la educación en el 2020, y hoy a fin del ciclo lectivo quizás lo vemos más claramente que en mayo

o junio, es la tremenda exclusión de gran parte de la población, o su inclusión, pero de manera muy subordinada en la propuesta pedagógica de la virtualidad. Yo creo esto es lo más tremendo; también que nos debe desafiar a imaginar otras formas y dispositivos para llegar (nuevamente aparece el remanido término), a *todos*.

Otra cuestión es que esta situación de emergencia en principio planteó disposiciones tan urgentes que parecía que la adecuación a los contextos locales, la atención a la diversa población y las distintas experiencias formativas, no eran parte de la urgencia. El sistema educativo venía haciendo un trayecto en los años previos en la instalación de propuestas educativas sostenidas en la interculturalidad. En los últimos 15 o 20 años se ha venido legitimando la idea de que el sistema no puede plantear lo mismo siempre, desconociendo historias, trayectorias y expectativas tan diversas. Esto por supuesto no implicó el abandono de matrices y presupuestos tradicionales, pero al menos dio lugar a otras voces y presencias. Esto, por lo menos en las localidades donde nosotros trabajamos (territorios con alto componente de población proveniente de la zona andina), apareció relativamente suspendido en los discursos que mas circulaban. Las adecuaciones locales de las propuestas estatales en muchos casos no tuvieron lugar en un contexto de urgencias e improvisaciones. Esto no significa que no hayan surgido interesantes iniciativas a este nivel desde las escuelas y organizaciones sociales que es necesario recuperar y potenciar.

Pero además la población con la que nosotros trabajamos define su forma de vida por la movilidad transnacional, y esto es parte de las condiciones de reproducción social del colectivo. El contexto de pandemia congeló las posibilidades de movilidad, entonces algo que era inherente a la supervivencia de las familias, esto es, ir y venir manteniendo proyectos productivos, lazos políticos y vínculos familiares en Bolivia y en Argentina, quedó totalmente abortado.

E: ¿Cuáles son las claves para habilitar una agenda educativa que estaba empezando y que quedó tan postergada?

GN: Creo que la pandemia, el aislamiento y la virtualidad de la enseñanza han puesto un espejo frente a las escuelas y les ha mostrado cuánto de lo formativo de los niños no sucede en el edificio escolar. Esto implica, por un lado, la necesidad de un nuevo pacto con la familia y con otras organizaciones y por el otro, que la escuela reconozca el papel formativo de diferentes espacios. Esto se puso al descubierto en un momento en que la escuela necesitó con urgencia de otros espacios para sostener la misma escolaridad. Pero además se ha puesto en evidencia que la escuela no agota por sí sola la formación de niños y jóvenes. Esto es fundamental en situaciones de interculturalidad.

Hay un asunto complejo vinculado a esto: una cuestión es reconocer el papel educativo de las familias, por ejemplo, y otra cosa es responsabilizarlas por la escolaridad; ellas son las responsables del cuidado, de la formación, pero el responsable de que la población esté en condiciones de escolarizarse es fundamentalmente el Estado.

La relación más empática, si se quiere, que debería plantearse entre escuela y otros espacios formativos, y que la pandemia hace más evidente, convendría transitarla sin pensar que esos espacios son responsables únicos de la escolaridad. En muchos casos, uno escucha que los jóvenes y niños que salieron del sistema en parte salieron porque las familias no los acompañaban, y ahí la pregunta es ¿tienen las condiciones para acompañar a la escuela? ¿qué otras cosas sí hicieron con los niños y jóvenes esas familias que no pudieron acompañar la virtualidad de la enseñanza?

E: **La implementación repentina de una escolaridad virtual a la que nos obligó la pandemia ¿Abre la posibilidad de repensar toda la estructura del dispositivo escuela? ¿Es una oportunidad para desarmar el formato escolar y dar paso entre otras iniciativas a propuestas educativas interculturales/decoloniales/críticas?**

GN: Nunca me terminé de sentir cómoda o cercana con el término “decolonial”, a veces tampoco con “intercultural”. Pero sí creo en esto de lo crítico, y lo que decíamos recién del reconocimiento del valor formativo

de otras experiencias. En relación a los saberes me parece que la pandemia ha instalado en el discurso público la cuestión de la provisoriedad y la necesidad de la permanente revisión de los saberes. El bombardeo con información que todo el tiempo se retruca a sí misma: qué nos cura, qué no nos cura, qué nos enferma y qué nos mata. Hemos vivido cotidianamente experiencias que muestran que los conocimientos son provisorios, se construyen en la discusión. Es de esperar que esto aporte a poner en cuestión la idea consolidada y esclerosada del saber y del conocimiento occidental como la única verdad. Me parece que esta perspectiva que acepta la relatividad de las verdades y la provisoriedad de lo que se dice, es algo que también desafía desde el contexto de pandemia a revisar los dispositivos escolares.

Otra cosa que me parece muy interesante para pensar, es que la escuela pueda recuperar la experiencia de extrañar la escuela. Eso creo que es fundamental. Jóvenes, niños diciendo que extrañan la escuela nos obligan a preguntarnos cómo se construye a partir de ese deseo de algo que estuvo ausente. Esto es muy interesante para apostar a otra forma del dispositivo. En estas dimensiones me parece que va a dejar algo positivo: dejar de negar la provisoriedad del saber, ponderar desde la escuela los espacios formativos no escolares y hacer visible todo lo que la distancia social nos ha hecho añorar de la escuela.

E: ¿Qué formas de pensar la otredad habilita la experiencia generacional del padecimiento compartido de la pandemia?

GN: Creo que hay algo en torno a los vínculos generacionales que la pandemia nos permitió. A los que somos adultos nos movió a repensar las relaciones con nuestros hijos y con nuestros padres. Hay algo de cómo uno cuida a los jóvenes y a los viejos, y cada generación lo atravesó de formas distintas. Los adultos mayores con ese terror -obviamente instalado desde otro lugar- por ser la población de mayor riesgo, y los jóvenes que tienen que procesar toda esta incertidumbre y proyectar que este tránsito de la pandemia de alguna manera los va a atravesar toda tu vida.

Pero también nos tenemos que preguntar como construimos desde el encuentro con los otros desde el aislamiento, cómo nos encontramos con las experiencias de los otros cuando no los puedo ver ni dialogar personalmente. El encierro posiblemente facilita generalizar lo que sucede en mi mundo inmediato. Ahí creo que volvemos a la cuestión del *todos*, uno leía cosas al comienzo de la pandemia, notas de opinión donde aparecía el pensamiento de la humanidad, *todos* éramos la humanidad amenazada de la misma manera por el famoso bichito. A medida que transcurría el tiempo confirmamos que experimentábamos el riesgo, la enfermedad y la cura de manera tremendamente diferente. Se sufrió de forma totalmente desigual cuestiones como el cierre de fuentes de trabajo, los límites de los sistemas de salud, las dificultades de muchísimos jóvenes para seguir conectados a la escuela. Por eso las distancias que parecía que se habían borrado nunca dejaron de estar mostrando grandes diferencias y desigualdades frente al padecimiento.

E: ¿Cuáles son los discursos que han logrado hegemonía a la hora de explicar y describir la pandemia?

GN: Me parece que hay un discurso médico y de la salud en términos tradicionales, que prevalece. Sin duda este discurso tiene que estar, debe haber información pública disponible sobre salud, prevención etc. El tema es dónde quedan los otros discursos. Las explicaciones que remiten a cuestiones ambientales y de modelos productivos quedan relegadas. Los discursos biológicos parecen presentarse casi como únicos, cuando tanto los orígenes de la enfermedad y su difusión son también sociales, como lo son sin duda las múltiples formas de transitarla.

E: ¿Cómo será la reconstrucción social y de vinculación con el otro post-pandemia y qué rol juega en esa iniciativa la educación y la escuela?

GN: Es un gran interrogante. No sabemos cómo se va a volver a las instituciones, en qué medida se podrá recuperar lo que había y queremos sostener. Muchos dicen que no vamos a volver a la misma escuela, pero tampoco vamos a volver a una escuela totalmente distinta de la que

había. Se abre un momento para construir algunas cosas nuevas sobre tradiciones existentes, y ahí sí uno es más propositivo que analítico, porque es una pregunta a futuro. Creo que, en esa proyección a favor de una construcción de propuestas superadoras, está este reconocimiento de cómo la escuela necesita una nueva alianza más horizontal con las familias y con las organizaciones colectivas. La pandemia plantea a la escuela la necesidad de reconocer eso y estar dispuesta a incluir cambios para poder reinventarse.

Entrevista a Silvia María Hirsch¹

La Educación Superior en perspectiva de Educación Intercultural Bilingüe

Julieta Ocampo*
Elda Patiño**

Silvia Hirsch tiene una Maestría y Doctorado de la Universidad de California en Los Ángeles. Ha sido profesora de la Universidad de Princeton, en Estados Unidos, de la UBA, FLACSO, y actualmente se desempeña como docente e investigadora de la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín. Asimismo, allí es co-coordinadora del Centro de Estudios en Antropología, y co-coordinadora del Núcleo de Estudios de Pueblos Indígenas, del Núcleo Interdisciplinario de Género y Feminismos, y es directora de la Revista *Etnografías Contemporáneas*. Es autora de varios artículos sobre educación intercultural bilingüe, y co-compiladora con Adriana Serrudo del libro “Educación Intercultural Bilingüe en Argentina (2010), Noveduc. Es integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

* Miembro del cuerpo docente en Ministerio de Educación en Corrientes, Argentina.

** Maestría en Estudios Latinoamericanos y del Caribe, Universidad Nacional de Rosario.

¹ Entrevista realizada de manera sincrónica a través de plataformas virtuales.

Entrevistadoras (E): ¿Teniendo en cuenta el contexto latinoamericano, una cuestión que se menciona en algunos de sus artículos es el carácter de atraso que tiene Argentina con respecto a otros países de la región como por ejemplo Bolivia, México y Perú, en relación a que en estos otros países es más frecuente encontrar mujeres de las comunidades indígenas que han accedido a la educación superior y se desempeñan como profesionales ¿Cuáles serían las causas de ese atraso en nuestro país?

Silvia Hirsch (SH): Lo que he observado en concreto empíricamente, habiendo vivido en Bolivia y también en México es que por ejemplo en el caso mexicano hay una larga tradición política de estado indigenistas. Ya desde la década del 40 hay una política de creación del Instituto Indigenista mexicano y cuentan con políticas de educación bilingüe o bicultural, primero, y después, intercultural. En la elaboración de materiales en otras lenguas desde muy temprano en el tiempo y fundamentalmente porque tanto en México, como en el caso de Bolivia hay un reconocimiento de que es un país mestizo y con un gran componente indígena, lo cual no quita que no haya discriminaciones, pero sí hay un reconocimiento estatal histórico. En Bolivia es posterior, pero ya para la década del 80 empieza a surgir la educación intercultural bilingüe, un proceso que se fortalece con la reforma educativa de los 90, antes del gobierno de Evo Morales empieza aparecer todo esto y se intensifica aún más con el gobierno de Morales, mientras que en Argentina el problema del no reconocimiento de la diversidad que ha tenido este país con el modelo europeo de la educación homogeneizadora, en donde toda la población se tiene que educar de la misma manera y en donde la educación se convierte en un proyecto civilizatorio.

Para considerar el tema de género, paradójicamente, en el campo de la educación no indígena, la Argentina siempre ha sido un país de mujeres maestras, pero para las mujeres indígenas, si bien es difícil generalizar, era mucho más dificultoso el acceso a la educación superior o educación secundaria por cuestiones de cómo se plantea el rol de la mujer en muchas sociedades tanto como madre, como cuidadora. Asimismo, el problema del idioma en algunos pueblos en donde el castellano es

la segunda lengua y en ese contexto es muy difícil para una mujer poder estudiar y hacer la escuela secundaria, salir fuera de la comunidad, tomar el transporte público, esto sumado a la situación económica de las familias, son situaciones que dificultan el acceso a la educación superior. De hecho, yo conozco familias en donde sus hijos varones fueron los primeros en hacer la escuela secundaria y ahora son hombres más de 60 años y, en su momento, esas familias fueron muy criticadas por dejar a sus hijos varones salir a estudiar, porque dicen que se van a “blanquear” al ingresar al ámbito de los blancos y ya no van a respetar o ser parte de la comunidad. Imagínense que si para los varones era difícil, para las mujeres, que tienen el mandato tan fuerte de la maternidad, y del cuidado de la casa, y de los peligros, era aún más difícil. Igualmente, en otros países, para que las mujeres sean profesionales de la educación también fue un proceso lento, similar al caso argentino.

E: Más allá de las cuestiones que usted nombra, dentro de las comunidades indígenas de Salta, tradicionalmente las mujeres han tenido un rol del manejo exclusivo de lo doméstico, sin embargo, usted menciona que en las últimas generaciones ha habido un cambio al respecto.

SH: Si, totalmente, y esas madres que apenas hicieron la escuela primaria, son las que ahora les dicen a sus hijas: “vos tenés que salir a estudiar y yo te voy a apoyar y te voy a cuidar los niños” de esta forma las mujeres estudian, trabajan y mejora las condiciones económicas de estas familias. En estos casos la red familiar tiene mucha importancia, entonces es ahí en donde están las abuelas, las tías, cuñadas con un rol fundamental. Es la familia ampliada como red de contención de estas nuevas generaciones de mujeres para que ellas puedan salir a estudiar.

E: Teniendo en cuenta el caso específico de la educación intercultural bilingüe en Salta. ¿Hay alguna particularidad que la haga diferente de otras provincias?

SH: Bueno, el caso de la provincia de Chaco, por ejemplo, es muy innovador en cuanto a su legislación, hay presencia de profesionales indígenas

en diversas disciplinas, educación, salud, con la presencia de médicos indígenas. Y uno se pregunta ¿Qué pasó ahí que no pasó en otras provincias? En ese caso hay una cuestión muy importante que aporta una antropóloga argentina, que se llama Claudia Briones cuando piensa en las construcciones provinciales de la alteridad, en que cada provincia ha desarrollado una manera de construir sea la población indígena, criolla, mestiza Y en este sentido Salta es una provincia tradicional, católica, con una cierta élite, con una visión con cierto sesgo, y eso es muy distinto de Chaco, que es una provincia nueva, que ha tenido otros procesos políticos. Entonces en Salta ha sido muy difícil, incluso los debates del feminismo que incluyen temas de género, en la presencia indígena. Fueron batallas muy difíciles en esta provincia, ya que tiene un carácter más tradicional, jerárquico, católico, y terrateniente en donde la cuestión de la tierra también es distinta ya que existen grandes empresas con complejos agroindustriales de la azúcar, tabaco y soja con enormes extensiones de tierra. Todo esto, paradójicamente, a pesar de ser Salta la provincia más multiétnica ya que es la provincia con más diversidad de pueblos indígenas del país.

E: Ha mencionado en algunas de sus investigaciones que hay un resurgimiento de procesos identitarios en algunas comunidades indígenas, ¿Usted cree que la educación intercultural bilingüe ha tenido influencia en estos procesos?

SH: Sí, creo que es un conjunto de factores que tiene que ver con procesos que se aprenden en contacto con otros pueblos de la Argentina y ha sido muy importante el contacto con organizaciones indígenas de Bolivia que están viniendo a nuestro país mediante visitas o enviando mensajes a través de redes sociales, por ejemplo, en donde aparece la idea de que están en lucha a favor de las autonomías indígenas, los procesos territoriales y el reconocimiento del Estado, eso también ha sido relevante, pero también la educación intercultural bilingüe ha demostrado que deben sentirse cómodos y orgullosos de ser quienes son, que está bien ser indígena, que está bien mostrarlo, que no es una cosa de la que deben sentir vergüenza y ocultarlo cuando ahora en la escuela se está enseñando el idioma, las prácticas culturales y que esto se haga de

forma pública. Entonces yo creo que la educación intercultural bilingüe ha tenido una influencia, sobre todo para que los jóvenes empiecen a sentir “mayor orgullo étnico” por llamarlo de alguna manera.

E: ¿Podría identificar qué alcances y limitaciones ha tenido la EIB en la provincia de Salta?

SH: Se necesita más apoyo estatal y programas continuos de seguimiento y de intervención. Todavía sigue habiendo problemas en cómo se enseña aquello que se llama interculturalidad. En los institutos de formación docente todavía está faltando fortalecer como se enseña esa noción de interculturalidad. Por un lado, con qué materiales se va a trabajar en las escuelas y cómo se va a implementar en las mismas. Asimismo, en las escuelas urbanas como rurales hay mucha rotación de los docentes, y es difícil llevar a cabo una currícula de educación intercultural cuando no hay un seguimiento constante o cuando cambian los docentes, sobre todo porque algunos no están formados en la interculturalidad para poder llevarlo a cabo. Hay muchos obstáculos para dar seguimiento y fortalecer esas instancias. Entonces existe legislación al respecto, hay proyectos bien articulados, pero se necesita tener docentes que estén predispuestos a trabajar en esta modalidad. El docente indígena necesita contar con el apoyo de los directivos de la escuela y de los docentes criollos a través de una mirada más amplia disolviendo las barreras del prejuicio, del racismo ya que actualmente la educación argentina sigue teniendo un cierto canon en la manera de educar.

E: En relación a la formación docente en la Educación Intercultural Bilingüe, ¿podría comentarnos cuáles son los obstáculos que deben afrontar los estudiantes de los institutos superiores en este proceso?

SH: Para llegar a los institutos hay personas que tienen que recorrer largas distancias caminando desde su comunidad, primero hasta el centro y luego, desde allí, tomar transporte público, teniendo en cuenta que la mayoría de las estudiantes son mujeres quienes entran a la carrera docente y que las mismas se dictan solamente en el turno vespertino, esto

ya es una dificultad. Asimismo, se retrasa todo el proceso de terminalidad educativa, porque muchas de estas mujeres no terminan la escuela secundaria a los diecisiete años. Abandonan sus estudios por unos años, retoman la secundaria de adultos, también de noche, trasladándose en muchos casos, generalmente ingresan al instituto de formación docente después de los treinta años, algunas de ellas. Aunque ahora hay una camada más joven. Cuando iniciaron eran todas mayores de treinta. Entonces son muchas las dificultades, pero al menos ahora están los institutos con modalidad EIB, esto es lo novedoso y positivo ya que hace veinte años no existían. Además, está siempre la cuestión económica, el traslado, la familia, los hijos a cargo. Siempre la responsabilidad del cuidado recae sobre la mujer.

E: ¿Cómo funcionan las políticas públicas en la implementación del EIB, qué opinión tiene usted al respecto?

SH: La política pública funciona cuando hay una articulación del Estado con la comunidad. Es necesario que la comunidad, el barrio, la localidad rural se involucre. Tiene que haber un diálogo, una intersección entre la política pública que determina, por ejemplo, una educación intercultural bilingüe con un currículum determinado, pero también tiene que haber una comunidad que responda y que esté dispuesta a participar. Que la política pública no termine siendo solamente una bajada de línea. En las mejores experiencias de EIB en el país como por ejemplo ha ocurrido en la provincia del Chaco, en algunos lugares de la provincia de Salta o en Jujuy, Neuquén, Río Negro, es porque hubo mucho diálogo desde la base que es la escuela a nivel comunitario y las familias, los padres y madres que se involucraron con esa escuela, y cuando además hay docentes indígenas que viven en la comunidad y trabajan en la misma comunidad, es fundamental, porque ellos son los articuladores, los nexos, entre la escuela, las familias y las políticas públicas. Cuando la gente siente que la escuela es suya, que puede entrar, que es un espacio de diálogo, de participación, ahí funciona mucho mejor a partir de la articulación y el compromiso de todas las partes.

E: Con respecto a la formación de los estudiantes, una vez que ellos se gradúan ¿el título o la profesión que alcanzan tiene alguna relación con el desarrollo local de sus propias comunidades?

SH: Con respecto a la formación de los estudiantes en relación al desarrollo local todavía falta mucho, en general lo que están estudiando son carreras como enfermería y educación, lo que faltaría es que accedan a carreras relacionadas a la ingeniería, planificación, políticas públicas o medicina. Solamente hay una tecnicatura en desarrollo indígena que se dicta en Jujuy y en donde va mucha gente de la provincia de Salta. La misma guarda relación con el desarrollo comunitario.

E: ¿Cómo ha impactado la actual situación de la pandemia del Covid-19 en las trayectorias de los estudiantes en el nivel superior?

SH: Ha sido complicado en la educación superior porque muchos estudiantes no tienen acceso a la conectividad o a la computadora, entonces ha sido realmente muy difícil y esta situación retrasó bastante la continuidad pedagógica. Ha sido también difícil porque a muchos docentes les cuesta dar clases a través del uso de las tecnologías.

E: ¿Qué puede contarnos acerca del funcionamiento de las tutorías que imparten las universidades?

SH: Tengo entendido que las tutorías funcionan muy bien en la Provincia de Chaco, en la Universidad del Nordeste, pero también hay ciertas dificultades con la población Wichí por el idioma, porque tienen que acostumbrarse a vivir en un lugar completamente distinto al de su origen, la cuestión económica y la falta de acceso a becas que a veces se interrumpen y no alcanzan. El mayor problema es la continuidad en la educación universitaria. Argentina, comparada con otros países de América Latina, tiene que reforzar más la presencia indígena en educación superior a nivel universitario.



Boletín del Grupo de Trabajo
Educación e interculturalidad

Número 4 · Marzo 2020