

Colección Derechos Humanos, Género y ÉSI
en la escuela

Interculturalidad



Ministerio de Educación
Argentina

Coordinadora editorial

Violeta Rosemberg

Equipo de producción de este material

Cecilia Wahren

Ilustración

Javier Velasco

Diseño

Leandro Paleari

Edición

María Silva y Paloma Vidal Ruiz

Colaboradoras

Paula de Freitas Fernández, Daiana Gerschfeld, Gabriela Nacach, Fernanda Ontiveros, María Rohde, Evangelina Vidal

Agradecemos la lectura, aportes y comentarios de

Luz Caffa, Maia Gruszka y Andrea Luchansky.

Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, Subsecretaría de Gestión Educativa y Calidad: Adriana Serrudo (coord.) y Diamante Fernández

Primera edición agosto 2021

© 2021. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Impreso en Argentina**Publicación de distribución gratuita**

Prohibida su venta. Se permite la reproducción total o parcial de este libro con expresa mención a las fuentes y a los/as autores/as.

Ministerio de Educación de la Nación
Interculturalidad. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de
Educación de la Nación, 2021.
Libro digital, PDF/A - (Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-00-1468-7

1. Formación Docente. 2. Derechos Humanos. I. Título
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 30/08/2021

Acerca del lenguaje inclusivo

Promover el uso del lenguaje inclusivo desde el Estado, el Ministerio de Educación y desde la escuela supone un camino de enseñanza y aprendizaje colectivo que implica deconstruir y desaprender un conjunto de paradigmas que sostienen nuestras formas de nombrar, conceptualizar e interpretar simbólica y discursivamente el mundo, para lograr avanzar en otras que aún se encuentran en construcción y que esperamos nos convoquen a repensar el rol que el discurso y las palabras tienen en el camino hacia la igualdad de género.

En este material decidimos emplear simultáneamente el género femenino y masculino, sin clausurar el debate actual en torno al tema. Más bien lo contrario, entendiendo que la lengua y los modos de nombrar se encuentran en constante movimiento y constituyen un valor estructurante lleno de contradicciones. La elección que hemos tomado aquí implica que no se podrá abarcar la totalidad y diversidad de las identidades que conforman a nuestra sociedad. Por esta razón creemos pertinente remarcar que no hay una intención política de excluir a aquellas personas que no se identifican con una lógica binaria.

Índice

Construir ciudadanía democrática en nuestras escuelas

Nicolás Trotta, Ministro de Educación de la Nación..... 06

Ciudadanías democráticas

Marisa Díaz, Secretaria de Educación 08

Colección Derechos Humanos, Género y ESI la escuela 09

1. Introducción

Interculturalidad en la escuela..... 14

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad?

El concepto de interculturalidad 16

Un poco de historia: las diferencias culturales
como desigualdades 18

Multiculturalismo e interculturalidad: distintos modos de
pensar las diferencias 34

Derechos Humanos e interculturalidad en América Latina 36

La interculturalidad como perspectiva, proceso y proyecto 38

3. Vínculo con la tarea docente

Rol histórico de la institución escolar argentina en el proyecto de construcción de un Estado nación homogéneo	41
Desafíos de la aplicación de la educación intercultural	42

4. La interculturalidad en el aula

La interculturalidad como tema de enseñanza/tema institucional	45
---	----

5. Propuestas de actividades para trabajar

interculturalidad en el aula	52
---	-----------

6. Recursero	63
---------------------------	-----------

Referencias

Bibliografía	66
Imágenes	68

Construir ciudadanía democrática en nuestras escuelas

Construir una ciudadanía democrática es uno de los principales propósitos de la escuela. Es la posibilidad de asumir un compromiso real con las problemáticas del mundo contemporáneo, con el conocimiento y con el ejercicio de derechos. Es en el camino de la construcción de la ciudadanía donde se conforman subjetividades individuales y colectivas comprometidas con la creación de espacios sociales, económicos, políticos y jurídicos que incluyan a todas y todos. Es permitírnos pensar en generar nuevos derechos, crear en cada aula el espacio propicio para el debate. Es asumir que la escuela es una puerta de acceso al conjunto de derechos.

Expresamos este compromiso con la creación de una Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. Y con esta colección, invitamos a pensar y construir políticas educativas tomando como un eje central la formación y la promoción de los Derechos Humanos con perspectiva de género, para pensarlos y ponerlos en práctica a fin de construir una sociedad cada día más justa.

Los contenidos sobre Derechos Humanos son imprescindibles en nuestras aulas. Poder reflexionar entre todas y todos sobre cómo participar de una vida ciudadana activa y responsable, cómo no ser indiferentes ante el dolor de los demás, qué significa y cómo se practica la autoridad, quiénes

son las otras personas con quienes convivimos en las instituciones educativas y en la sociedad. Todo eso implica contemplar una agenda cada vez más amplia de Derechos Humanos que exige la atención de todas y todos en función de quienes están sufriendo en nuestro propio tiempo.

Claro que este camino no le pertenece solo a la escuela: es una búsqueda conjunta de toda la sociedad, pero en la que la escuela tiene una gran responsabilidad. Educar desde un enfoque de derechos es una meta que toda institución educativa tiene que tener en su horizonte. El ejercicio activo de los derechos y su práctica deben invitar a reflexionar sobre los modos en que se habitan las instituciones y buscar democratizar, cada vez más, los espacios y los vínculos que allí se entraman, entendiendo estos derechos en un sentido amplio, revisando el pasado, pero sobre todo, para que podamos planificar otros futuros, con lazos más igualitarios y justos.

Y es nada más y nada menos que un desafío diario formar ciudadanas y ciudadanos críticos, capaces de incidir sobre la realidad y transformarla.

Nicolás Trotta, Ministro de Educación de la Nación

Ciudadanías democráticas

La Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela reúne un conjunto de reflexiones teóricas y orientaciones para las y los docentes desde diferentes dimensiones y sentidos sobre temas que resulta imprescindible visitar continuamente entre las distintas generaciones. Nos referimos a los Derechos Humanos en su dimensión integral, es decir, desde una perspectiva de protección y de promoción.

En nuestra Ley de Educación Nacional N.º 26206 (LEN) se expresa explícitamente que la educación es una política de Estado que tiene el deber de construir una sociedad más justa, profundizando el ejercicio de una ciudadanía democrática. Ejercicio que ponga en práctica el reconocimiento de todas y todos como sujetos de derecho. Hoy nos encontramos gestionando políticas y tomando decisiones para cumplir con esos principios rectores y garantizar que se efectivicen en la vida de nuestras niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos.

Esta colección que ponemos a disposición de las y los docentes de todo el país se inscribe en ese desafío. Esperamos que puedan apropiarse de ella y que de forma colectiva reflexionen sobre su contenido, lo recorran y lo conviertan en una herramienta para transformar sus propias cotidianidades. Las y los invitamos a incorporar este material en la agenda escolar que despliegan cada día a favor de una sociedad más justa, inclusiva, participativa y democrática.

Marisa Díaz, Secretaria de Educación

Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela

Viajaron al Sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: — ¡Ayúdame a mirar!
Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*.

Buena parte de la tarea docente consiste en “ayudar a mirar” y también es esa la función de los conceptos, de las perspectivas y del andamiaje normativo y teórico que sostiene la tarea educativa. Esta colección, impulsada por la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral (ESI) del Ministerio de Educación de la Nación, está destinada a recorrer algunos marcos conceptuales con la idea de acompañar la reflexión y el pensamiento de temas complejos que forman parte de la escuela hoy. Por eso, este material está concebido como un modo de “ayudar a mirar”, para construir y recrear la escuela desde una perspectiva de Derechos Humanos, junto a las nuevas generaciones, con el propósito de abrir nuevos diálogos y caminos que nos inviten a construir presentes y futuros más justos e igualitarios.

La construcción de nuevas ciudadanías democráticas

El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral

(ESI) de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, Secretaría de Educación, desarrolla una política educativa que, en el marco de la Ley de Educación Nacional N.º 26206, tiene como objetivo principal promover una educación integral en la triple perspectiva de Derechos Humanos, Género y ESI. Acompaña así la construcción de nuevas ciudadanías democráticas que promuevan vínculos más diversos, plurales e igualitarios en las escuelas y en la sociedad en su conjunto.

Los Programas Nacionales que integran la Dirección son: Educación Sexual Integral, Educación y Memoria, Prevención y cuidados en el ámbito educativo, y Convivencia escolar. Esto responde a un modo de organización de la política educativa y se propone tender puentes con las escuelas para el abordaje de temas que trascienden sus fronteras, pero que, a su vez, son parte constitutiva de ellas. Se trata de asumir y acompañar el desafío de abordar nuevos problemas pedagógicos, propios del mundo contemporáneo, que tienen sus historias y recorridos particulares en las instituciones educativas, pero que actualmente han cobrado relevancia social y educativa por diferentes cuestiones. En primer lugar, porque no hace tantos años que han cambiado el paradigma normativo sobre el modo de concebir la niñez y la adolescencia y el sistema integral de protección de derechos. En segundo lugar, porque involucran temas de relevancia en la agenda pública que, muchas veces, no han sido saldados socialmente ni tienen una definición absoluta y taxativa, sino que están más bien abiertos, en construcción y acompañados por importantes preguntas y debates. En todos los casos, el foco está puesto en el cuidado propio y de las otras personas, fundamental para la vida en común y la convivencia en las escuelas.

El desafío de la construcción de nuevas ciudadanías democráticas en la actualidad toma distancia del objetivo que tuvo la conformación de los

sistemas educativos modernos. Esa construcción está desligada de la idea de homogeneizar ciudadanas y ciudadanos, y busca pensar lo común pero desde la celebración de la diferencia. Trabajamos para que todas las niñas, niños, jóvenes y adolescentes tengan una educación de calidad que contribuya a construir ciudadanías con capacidad crítica, responsable y con valores democráticos. Luego de la herida del terrorismo de Estado en nuestro país, la democracia argentina tiene deudas pendientes. Es allí, en el sistema político, que elegimos para el porvenir y para la vida en común que las y los invitamos a pensar y construir en las escuelas: ¿a qué nos referimos hoy en Argentina, en los países de América Latina y en otros lugares del mundo cuando hablamos de “educar para la ciudadanía”? Es decir, ¿en qué temas o conceptos estamos pensando?, ¿cómo se construye esa agenda de políticas públicas educativas que piensa y construye esas “nuevas ciudadanías”?, ¿por qué Derechos Humanos y democracia aparecen amarrados a la idea de formar ciudadanía hoy?, ¿qué otros conceptos ayudarían a pensarla y por qué deberíamos pensar en una nueva ciudadanía democrática hoy?

Una invitación a pensar y hacer escuela hoy

En este marco, y recuperando estas preguntas, presentamos y ponemos a disposición una colección para compartir entre docentes, como un modo de acercar un conjunto de lecturas posibles para pensar y hacer escuela hoy, y aportar en la formación de nuevas ciudadanías democráticas. Es una invitación a reflexionar sobre las instituciones educativas, considerando que la escuela es la puerta de entrada a otros derechos y que es siempre con otras y otros, desde una mirada que coloca al mundo contemporáneo como eje central, pero que también propone visitar el pasado y proyectar futuros más justos.

En la mayoría de los casos, los temas que aquí se proponen no fueron abordados en la formación inicial de las y los docentes y solo en algunos casos lo fueron en la formación continua. Sin embargo, constituyen parte de la normativa y de los contenidos obligatorios para enseñar en la escuela. Estos asuntos se renuevan a la luz del presente y abarcan contenidos de más de un área o disciplina. Son enfoques, perspectivas, temas transversales que, entendemos, pueden contribuir a la formación de una mirada de las y los docentes para habitar y hacer escuela de otros modos.

Esta colección, de libre acceso y descarga en su formato digital, es para el conjunto de docentes de nivel secundario e Institutos Superiores de Formación Docente. El desafío de todos y cada uno de estos materiales es abrir conceptos, ponerlos en común, acompañar la difícil tarea de enseñar atendiendo a las problemáticas del mundo contemporáneo y las personas que habitan las escuelas.

Confiamos en que cada docente armará su propio recorrido y rompecabezas, tomando las piezas que le sean útiles para sus planificaciones y los temas en los que quieran profundizar para su propia formación y tarea. Estos materiales no presentan saberes únicos ni acabados, sino andamiajes conceptuales y puntos de partida que podrán ampliarse y renovarse en las propias prácticas y experiencias. La transversalidad y la interdisciplina conllevan, además, el desafío de comprender que las temáticas desarrolladas en estos materiales no deben pensarse como núcleos temáticos cerrados y aislados. Por el contrario, pueden abordarse en el entramado de una multiplicidad de campos y disciplinas.

Esta colección, que se piensa como parte de saberes y prácticas en permanente construcción y debate, podrá ser considerada arbitraria e inacabada, porque propone temas diversos en el marco de una agenda amplia de derechos y de construcción de ciudadanía en las escuelas. Algunos materiales, como *Derechos Humanos* o *Género*, abordan temas más bien conceptuales. Otros, como *Leer imágenes* y *Literaturas*, están vinculados a lo que podríamos llamar “las formas de la enseñanza”, pero sostenidas en marcos teóricos que buscan promover derechos. Todos invitan a poner en el centro sus intereses y sus problemáticas, en particular, *Juventudes*. También son propuestas para debatir sobre la vida en común desde diferentes enfoques y perspectivas, como lo hacen especialmente *Cuidados*, *Pensar las diferencias*, *Identidades*, *Autoridades que habilitan*, *Interculturalidad*, *Ambiente y Tecnologías digitales*. Por último, los materiales *ESI* y *Memorias* buscan recuperar recorridos conceptuales, pero también se vinculan a la praxis de pedagogías críticas, de memoria y cuidado. Todos se proponen como mojones en el recorrido propio de cada trayectoria docente que busque ampliar la mirada y construir con otras y con otros.

Esperamos que la colección que aquí presentamos pueda ser entendida como una puerta de entrada, como un insumo para “ayudar a mirar” y, sobre todo, “hacer escuela” hoy. Confiamos en que docentes y estudiantes se sientan convocados para construir nuevas ciudadanía democráticas basadas en sociedades más justas e igualitarias, como en muchos casos ya vienen haciendo al recuperar la centralidad y fortaleza de la escuela para así renovarla.

Introducción

// INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA //

Producir un material que aproxime reflexiones en torno a la interculturalidad en la escuela es un modo de acompañar y aportar a la construcción de instituciones educativas que sean garantes y promotoras de derechos, y espacios de formación de una ciudadanía democrática y diversa. Los estudios y experiencias que abordan esta perspectiva nos ayudan a identificar los modelos hegemónicos que estuvieron presentes en las escuelas para pensar la cultura. Esta perspectiva nos convoca a pensar en la vida en común, en el encuentro entre las diferencias y su convivencia, pero también nos llama a reflexionar sobre los desencuentros, los conflictos y los desafíos que todavía tenemos por delante.

La escuela es un espacio que abre mundos y otorga herramientas para leer y pensar los universos propios. En este territorio, diferentes historias y culturas se dan cita, así como una pluralidad de visiones del

mundo que interpelan al propio conocimiento escolar. Como plantea la antropóloga **Gabriela Novaro** (2006), **la interculturalidad se refiere a ese “entre”, a una interrelación de diferentes formas de producción cultural en términos equitativos y que debe desarrollarse en condiciones de igualdad.**



Gabriela Novaro es Doctora en Antropología. Trabaja como docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y es investigadora del Conicet especializada en el área de antropología y educación.

Algunos de los libros que publicó son *Educación, pueblos indígenas y migrantes* (2015), junto con Ana Padawer y Ana C. Hecht, y *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (2011).

Desde el Ministerio de Educación de la Nación y en el marco de la Resolución CFE N.º 119/10, la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) entiende la interculturalidad y el bilingüismo a partir de la complejidad que presenta el cambiante mundo actual en relación con la heterogeneidad lingüística y cultural de nuestras poblaciones. Para esta modalidad, el contexto de las discusiones en torno a interculturalidad y multiculturalismo busca dar respuestas, desde los ámbitos educativos, a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural. En este sentido, también se entiende que un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural debe proponerse reforzar la capacidad de diálogo entre personas y poblaciones distintas, sin que ello implique dejar de ser diferentes, así como la construcción de puentes de comunicación que permitan el acercamiento y la expresión plena de las diferencias, ya sean culturales o lingüísticas.



Para profundizar sobre estos temas puede consultarse el material del Ministerio de Educación *La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo argentino*, elaborado por Adriana Serrudo y Antonio René Machaca, disponible en bit.ly/2W9IH85.

¿De qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad?

// EL CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD //

La interculturalidad, más que el reflejo de una situación existente, es un proceso, una perspectiva o un proyecto a construir, que consiste no solamente en la convivencia e intercambio de diferentes expresiones culturales, sino que aspira también a que se produzca en términos de respeto y valoración de la diversidad y de búsqueda de la igualdad, lo cual requiere comprender que la cultura hegemónica no es la única.

Si tomamos la definición de la UNESCO, la interculturalidad se refiere a **“la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo”** (bit.ly/3yoP97H). Pensar la interculturalidad como parte de una agenda de Derechos Humanos implica asumir que, si bien estos se han consolidado como parte de un lenguaje “transcultural”, debemos reconocer la especificidad de las diversas culturas y los distintos contextos y procesos históricos que las atravesaron. Es decir, reconocer, al mismo tiempo, la dimensión universal de los Derechos Humanos y la dimensión identitaria —siempre dinámica y heterogénea—.

En este sentido, tal y como plantea el sociólogo portugués **Boaventura de Sousa Santos** (2002), existe una tensión en el potencial emancipatorio que pueden tener las políticas de Derechos Humanos en un contexto de globalización y fragmentación de culturas e identidades,

“dado que los derechos humanos pueden ser (y han sido) utilizados para avanzar tanto formas hegemónicas como contra-hegemónicas de globalización” (2002: 59). De este modo, plantea la necesidad del reconocimiento de la naturaleza incompleta de cada cultura y la necesidad de construir diálogos entre culturas.

Una agenda de Derechos Humanos en América Latina desde una perspectiva intercultural permitirá consolidar nuevas ciudadanía para el mundo contemporáneo.

Boaventura de Sousa Santos (Coimbra, 1940) es un sociólogo portugués y uno de los académicos e investigadores más importantes en el área de la sociología jurídica a nivel mundial. Sus escritos se dedican al desarrollo de una Sociología de las Emergencias que, según él, pretende valorizar las más variadas gamas de experiencias humanas. Algunos de sus libros son *Crítica de la razón indolente* (2007) y *Democracia y transformación social* (2018).



Para profundizar sobre estos temas puede consultarse el material *Derechos Humanos*.



// UN POCO DE HISTORIA: LAS DIFERENCIAS CULTURALES COMO DESIGUALDADES //

La interculturalidad, en tanto concepto, fue eje de políticas públicas estatales en diferentes lugares de América Latina durante la década del noventa, principalmente a partir de las movilizaciones y reclamos de las organizaciones indígenas en pos del reconocimiento de diferentes derechos, que se dieron a lo largo de todo el siglo XX, pero que adquirieron mayor fuerza en la década del ochenta, a partir del advenimiento de las democracias en la región. En este proceso, además del territorio, la educación se ubicó en el centro del debate. Los Estados nacionales asumieron desde sus inicios un aspecto homogeneizante como característica del sistema; en este sentido, el reconocimiento de identidades culturales quedó silenciado junto a sus modos de ver, pensar y construir conocimientos.

¿Qué es la colonialidad?

Desde la organización de la sociedad colonial en América, se fueron construyendo jerarquías en las poblaciones y en sus respectivos saberes. Así, la sociedad colonial se estableció a partir de un sistema de castas que separaba a las y los españoles de las poblaciones indígenas, negras y mestizas, a la vez que les adjudicaba determinadas obligaciones. **La progresiva construcción de la noción de raza fue consolidando la idea de que existían diferencias naturales por las cuales la población occidental europea se presentaba como único sujeto racional, mientras que inferiorizaba y marginaba a las poblaciones colonizadas.** Así, características físicas que diferenciaban a las y los europeos de los pueblos conquistados se

volvieron cruciales para establecer y legitimar las jerarquías sociales, con la consecuente jerarquización también de los saberes y formas de conocimiento. **La diferencia cultural se instauró de este modo como diferencia colonial, es decir, como una relación de desigualdad.**

Se fue implantando así un patrón de poder que el sociólogo peruano **Aníbal Quijano** llamó *colonialidad*. Para Quijano (2007), las características coloniales de las sociedades latinoamericanas no son una herencia posible de ser superada por la modernidad, ni tampoco un sustrato refuncionalizado por otras configuraciones posteriores, sino que colonialidad y modernidad funcionan como contracaras del patrón mundial de poder capitalista desplegado a partir de la conquista de América. Este patrón de poder se funda en la imposición de la idea de la raza como elemento de clasificación social en torno al cual se reconfiguran las categorías clase y género, opera en todos los ámbitos materiales y subjetivos, y origina nuevas identidades sociales y geoculturales. Asimismo, impone el eurocentrismo como única racionalidad válida y como emblema de la modernidad. Esta perspectiva de análisis sostiene, así, que la diferencia entre colonizador y colonizado concebida en términos raciales constituye un elemento estructural indispensable dentro del sistema de dominación. De este modo, pone en escena la importancia de la racialización de los grupos sociales aun en los Estados independientes.

Aníbal Quijano (Yanama, 1928-Lima, 2018) fue un sociólogo y teórico político peruano. Se destaca por haber iniciado el debate y la teoría sobre la colonialidad del poder. Desde el 2010 y hasta su fallecimiento dirigió la cátedra América Latina y la colonialidad del poder en la Universidad Ricardo Palma de Lima. Algunos de sus libros son *Notas sobre el concepto de marginalidad social* (1966) y *Dominación y cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú* (1980).



¿Qué significa hablar de “raza” y de “categorías raciales”?

¿En qué sentido y de qué modo las categorías raciales se articulan con los procesos de construcción de las naciones latinoamericanas?

Las reflexiones en torno al concepto de raza como categoría analítica resurgieron en la década de 1980 para explicar por qué, a pesar de que luego de la Segunda Guerra Mundial este término había sido abandonado por carecer de fundamento científico, el racismo y la existencia de grupos subalternizados a través de su racialización persistían. Con un enfoque histórico, varias autoras y autores reflexionaron sobre los diferentes sentidos que adquirió la noción de raza desde el período colonial hasta la conformación de los Estados nacionales. A partir de estos estudios es posible concebir a la raza como una construcción social que es necesario analizar atendiendo a su historicidad, es decir, a las adaptaciones que puede sufrir en los diferentes contextos y a lo largo del tiempo. Aun así, como plantea Quijano (2011), **la persistencia de esta categoría se encuentra signada por su funcionamiento como mecanismo que presenta las ideas de superioridad-inferioridad (implicadas en toda relación de dominación) como diferencias de naturaleza, y de este modo invisibiliza su carácter histórico.** En este sentido, la categoría de raza establece una asociación entre naturaleza y cultura (por la cual la primera determina a la última) a la vez que implica su disociación a la hora de concebir a las y los individuos. Esta doble operación es la que permitirá plantear que determinadas poblaciones se encuentren más cercanas a la naturaleza, mientras que otras a la cultura.

¿Por qué es importante deconstruir dicotomías como la de naturaleza y cultura?

Se vuelve necesario, por tanto, deconstruir estas dicotomías para visualizar cómo la variación fenotípica —supuestamente “natural”, sobre la cual se construye la categoría de raza— también es construida socialmente. Como plantea el antropólogo británico **Peter Wade** (2000), las categorías raciales se elaboran mediante aspectos particulares de la variación fenotípica convertidos en marcaciones significativas de diferencia durante los enfrentamientos coloniales de las y los europeos con otros pueblos. Desde su establecimiento tras las conquistas de América, la idea de “raza” va llenándose de equívocos y en determinados períodos coexisten diferentes definiciones. De todos modos, su persistencia como forma de clasificación de las poblaciones radica en adjudicar las jerarquías sociales como diferencias de naturaleza.

Así, en la época colonial, la racialización de la población indígena comenzó a forjarse de la mano de la puesta en duda de la humanidad de las poblaciones colonizadas. Un modo de acercarnos a esta operación discursiva es a través de las representaciones de las “monstruosidades”. Durante los siglos XV, XVI y XVII, se produjeron muchas pinturas y grabados que circularon en Europa con el objetivo de acercar imágenes de América. En ellas podemos ver diferentes representaciones de los sujetos coloniales asociadas a características monstruosas. Por ejemplo, en la siguiente imagen podemos ver a los llamados acéfalos, seres que son solo cuerpo, sin cabeza, es decir, (según el pensamiento que se estaba consolidando en la época) sin capacidad de raciocinio.



Grabado publicado en la edición en latín de 1599 de las crónicas de Sir Walter Raleigh sobre su expedición a Guayana en 1595.

En la siguiente imagen vemos un cinocéfalo, que en este caso lo que hace es desafiar las fronteras entre lo humano y lo animal, ya que estamos en presencia de una figura antropomórfica con cabeza de perro y piernas de chivo, que por otra parte carece de lenguaje.



Grabado de Alessandro Vecchi (1618), que ilustra el libro de Giovanni Botero Benese, *Le Relationi Universali* (In venetia, 1618, disponible en bit.ly/3jZzeGW).

La importancia de estas operaciones, que comenzaron a poner en duda la humanidad de las poblaciones americanas, radica en que se plantea una primera diferencia radical de naturaleza que deshumaniza al otro indígena. Esto se puede observar también en algunos discursos de la época. Uno de ellos se dio en el famoso debate de Valladolid realizado entre 1550 y 1551, cuando el monarca Carlos V convocó a una junta de teólogos y juristas para debatir en torno a la legitimidad de la conquista de América. En él, Juan Ginés de Sepúlveda establecía lo siguiente:

Estos bárbaros del Nuevo Mundo (...) en prudencia e ingenio, virtud y humanidad son tan inferiores a los españoles como los niños a los adultos, y las mujeres a los varones, habiendo tanta diferencia como la que va de gentes fieras y crueles a gentes clementísimas (...) y estoy por decir que de monos a hombres (...) ¿Qué cosa pudo suceder a estos bárbaros más conveniente ni más saludable que el quedar sometidos al imperio de aquellos cuya prudencia, virtud y religión los han de convertir de bárbaros, tales que apenas merecían el nombre de seres humanos, en hombres civilizados en cuanto pueden serlo? (1986: 82).

¿Qué operaciones se llevaron adelante para naturalizar determinadas “características raciales”?

Progresivamente se irá consolidando el color de la piel como elemento de distinción racial entre los europeos y los pueblos colonizados. En el siglo XVIII, **Carlos Linneo**, el naturalista que se dedicó a la clasificación de los seres vivos, extendió su taxonomía a los seres humanos. En su obra de 1735, *Systema Naturae*, Linneo clasificó a los seres humanos del siguiente modo:

- * ***Homo europeus.*** Blanco, sanguíneo, ardiente; pelo rubio abundante; ligero, fino, ingenioso, lleva ropas ceñidas; se rige por leyes.
- * ***Homo americanus.*** Rojizo, bilioso, recto; pelo negro, liso y grueso; ventanas de la nariz dilatadas; cara pecosa; mentón casi imberbe; obstinado, alegre; vaga en libertad; se pinta con líneas curvas rojas; se rige por costumbres.
- * ***Homo asiaticus.*** Cetrino, melancólico, grave; pelo oscuro; ojos rojizos; severo, fastuoso, avaro; se viste con ropas anchas; se rige por la opinión.
- * ***Homo afer.*** Negro, indolente, de costumbres disolutas; pelo negro, crespo; piel aceitosa; nariz simiesca; labios gruesos; vagabundo, perezoso, negligente; se rige por lo arbitrario.

En este documento es posible observar de qué modo se van construyendo diferentes cadenas de significados; es decir, a una característica física, como el color de la piel, se le asocian otras características que se relacionan con elementos culturales o incluso de carácter, pero que al vincularse con el color de la piel, también se vuelven elementos naturalizados.

Analizar algunos fragmentos de la misma época escritos por el filósofo **Immanuel Kant** es interesante en dos sentidos. Por un lado, debido a la influencia que el clima tiene para el autor al definir las razas, y también porque a lo largo de su argumentación se puede ver la arbitrariedad con que se eligen los elementos que van sedimentando una idea de raza. Por otro lado, es interesante ver cómo parte de la filosofía occidental que durante esa época se desarrollaba a partir del planteo del hombre como un sujeto universal racional, al mismo tiempo despojaba de esa cualidad a algunas poblaciones. En su libro *En defensa de la Ilustración*, Kant decía lo siguiente:

Ruego, además, que se reconozca aquella diferencia hereditaria del color de piel, a veces impugnada, hasta que más adelante encuentre ocasión de confirmarla; igualmente, que se me permita admitir que no existen otros caracteres hereditarios de los pueblos, respecto de su naturaleza, sino los cuatro mencionados; por la sola razón de que aquel número es demostrable y ningún otro, sin embargo, puede probarse con certeza fuera de él. (2017: 97).

En otro texto, Kant realiza la siguiente clasificación:

Género original: blanco moreno.

Primera raza: muy rubio (Europa del Norte), de frío húmedo.

Segunda raza: rojo cobrizo (América) de frío seco.

Tercera raza: negra (Senegambia) de calor seco.

Cuarta raza: amarillo olivo (India), de calor seco.

(Kant, "On the Different Races of Man", citado en Chukwudi Eze, 2001, 228).

En un tercer texto, Kant afirma que

En los países cálidos el ser humano madura antes de todas maneras, pero no alcanza la perfección de las zonas templadas. La humanidad existe en su mayor perfección en la raza blanca. Los indios amarillos tienen una cantidad menor de talento. Los negros son inferiores y los más inferiores son parte de los pueblos americanos. (Kant, *Physique Geographie*, citado en Chukwudi Eze, 2001, 231).

En América, también en el siglo XVIII, comenzó a difundirse una forma de representación que plasmaba las diferencias raciales: los cuadros de castas. Si bien a la llegada de los españoles las clasificaciones raciales habían sido resguardadas jurídicamente y la legislación no admitía las relaciones entre diferentes grupos, el mestizaje fue una realidad que se produjo desde los inicios de la conquista. Las minuciosas y numerosas clasificaciones presentes en los cuadros de castas refleja, por un lado, la enorme dificultad que existía para definir diferencias físicas que permitieran circunscribir grupos raciales diferenciados y, por el otro, la insistencia en mantener ese modo de clasificación social.



Pintura de castas del siglo XVIII, de autor anónimo (óleo sobre lienzo 148 x 104 cm). La obra pertenece al Museo Nacional del Virreinato, Tepotzotlán, México.

¿Qué sucedió con la noción de raza y la ciencia del siglo XIX?

La noción de raza en el siglo XIX encontró un aliado en el discurso científico. El “racismo científico” aglutinaba a las llamadas *ciencias raciales*, surgidas a mediados de siglo en Europa y Estados Unidos, como la frenología, la antropometría y el lombrosianismo. Estas disciplinas permitían a los Estados justificar la supuesta inferioridad biológica de determinados grupos humanos y su exclusión de la sociedad nacional a partir del tamaño de su cuerpo y de sus características físicas. La craneometría (medición de cráneos), por ejemplo, utilizada sobre todo en las políticas imperialistas en África, fue una práctica que se vinculó a la antropología durante el siglo XIX y que pretendía asociar las medidas de los cráneos con distintos niveles de inteligencia. Las fotos antropométricas, sacadas por los antropólogos en distintas regiones de América, también fueron parte de esa producción científica.

En la segunda mitad del siglo XX, hubo consenso en que las razas no existen, que no hay diferencias genéticas que permitan establecer tal diferenciación y que la idea de raza es una construcción social. Sobre

todo después de la experiencia del Holocausto, la palabra *raza* quedó fuera de uso. Bajo el término *racismo simbólico* o *racismo cultural*, en su escrito “La mutación del racismo”, **Michel Wieviorka** (2007) define una nueva forma de racismo que pone en el centro la diferencia cultural que con-

Michel Wieviorka (París, 1946) es un sociólogo francés conocido por sus trabajos sobre violencia, terrorismo, racismo y movimientos sociales, así como por su teoría sobre el cambio social. Es director del Centro de Análisis e Intervención Sociológicos en la Escuela de Altos Estudios de Ciencias Sociales. Publicó, entre otros, *El racismo: una introducción* (2015) y *Otro mundo. Discrepancias, sorpresas y derivas en la antimundialización* (2014).



siderada irreductible. En este discurso, muchos colectivos sociales quedan excluidos a partir de su supuesta incapacidad de adaptación a los valores de la sociedad nacional. Lo interesante, dice el autor, es observar cómo esas diferencias culturales se relacionan, en realidad, con una naturaleza, es decir, con atributos físicos. **De esta manera, la idea de raza ha seguido operando, muchas veces, tras otras palabras como *etnia*, o incluso, *cultura*. Cada vez que decimos que alguna población hace algo “porque lo lleva en la sangre” estamos frente a un ejemplo de esencialización de la cultura.** Es decir, de pensar la cultura como algo inmodificable y asociado a características físicas. Por eso es tan importante devolver la historicidad a nuestras prácticas culturales y admitir su variabilidad a través del tiempo.

Esta perspectiva nos permite entender el hecho de que los Estados nacionales en América Latina, si bien emergieron como independientes a lo largo del siglo XIX, presentaron continuidades respecto de las estructuras coloniales, reproduciendo y profundizando las jerarquías entre los grupos sociales. Los intelectuales del último cuarto del siglo XIX, de la mano de las corrientes de pensamiento positivista, se basaron en el concepto biologicista de raza y, a partir de allí, numerosos estudios se centraron en la búsqueda de argumentos científicos (tales como las mediciones de cráneos de las diferentes poblaciones que mencionamos recientemente) para respaldar las ideas de superioridad e inferioridad a partir de diferencias de orden biológico. Asimismo, el pensamiento evolucionista, con los ojos puestos en emular a las naciones europeas y, a partir del uso político de las ideas de Charles Darwin, señaló a las poblaciones indígenas como un elemento que debía ser extirpado de la Nación. Todas estas ideas fueron el sustento ideológico de la construcción

- de una identidad nacional que se proyectó como homogénea, a partir de
- la selección de elementos culturales considerados legítimos por los sec-
- tores hegemónicos, que a su vez colocaban en
- el lugar de la “barbarie” y el “atraso” a aquellas
- culturas e identidades consideradas inferiores.

Para profundizar sobre estos temas puede consultarse el material *Pensar las diferencias*.



● ¿Qué sucedió con estas ideas en la Argentina durante la conformación del Estado nacional?

- Desde fines del siglo XIX y comienzos del XX, período de conformación del Estado nacional argentino, las elites gobernantes construyeron una
- mirada en torno al territorio como un espacio despoblado, un desierto
- necesitado de inmigración. Se produjo entonces un viraje respecto de
- las políticas que se habían ejercido con los pueblos indígenas —tanto en
- el sur de nuestro país como en el Gran Chaco— durante buena parte del
- siglo XIX. Recordemos que, para ese período, la frontera sur de Argentina
- no se extendía más allá del sur de la provincia de Mendoza, San Luis,
- Córdoba y Santa Fe, y el sur de la provincia de Buenos Aires. Es decir
- que, si bien el Estado argentino se imaginaba extenso, no tenía sobre el
- territorio un control efectivo. La cartografía operaba como parte de ese
- imaginario que pretendía apropiarse del territorio de La Pampa y la Pa-
- tagonia pero sin poder hacerlo en el marco de la incipiente organización
- nacional. Como ha mostrado **Ingrid de Jong** (2008), esa extensa frontera
- con las poblaciones indígenas durante la primera mitad del siglo XIX fue
- escenario de intensos intercambios económicos y culturales. Allí se esta-
- blecieron algunos grupos indígenas a los que se llamó *indios amigos*, con
- los cuales se comerciaban diferentes artículos y que funcionaron como
- mediadores que tenían un margen de negociación con el Estado. A partir



Walter Mario Delrio es doctor de la Universidad de Buenos Aires y magister en Etnohistoria de la Universidad de Chile. Es investigador del Conicet y docente de la Universidad de Buenos Aires, en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras.

Algunos de sus trabajos publicados son *Memorias de expropiación: sometimiento e incorporación indígena en la patagonia: 1872-1943* (2005) y "Del cacique a la tribu: el caso de los hermanos Cual" (2008).

de la firma de pactos o tratados, estas políticas crearon un marco de relaciones pacíficas que, sin embargo, no estarían exentas de confrontaciones, sobre todo porque el Estado argentino solía no cumplir con los acuerdos.

En este contexto comenzó a operar cada vez con más fuerza la metáfora del desierto que permitió legitimar las campañas militares contra los pueblos indígenas, a la vez que se fomentó la inmigración ultramarina bajo el lema *Gobernar es poblar* de Juan B. Alberdi. Como plantea **Walter Delrio** (2011), la metáfora del desierto no se refería tanto a la ausencia de población, sino a la ausencia de lo que era concebido como civilización. Se profundizó el estereotipo colonial de "indio", caracterizado como salvaje y carente de racionalidad. Así, las políticas estatales que caracterizaron al período, dieron lugar a un nuevo accionar y a la construcción del "problema del indio".

La llamada "campaña del desierto" (1879- 1885) fue una campaña de exterminio, anexión territorial y sometimiento de sus poblaciones lanzada sobre los territorios de la Pampa y la Patagonia. Más tarde (1885- 1938), la denominada "conquista al Gran Chaco" ("desierto verde") fue acompañada de políticas asimilacionistas, que se basaron en la imposición de pautas culturales occidentales. En ambos casos, se instituyó la adopción del castellano en las escuelas y en ámbitos de uso público, en detrimento de los otros idiomas, así como la absorción de las historias de las comunidades a

una supuesta historia nacional. **Tanto las campañas concebidas a partir de la idea de exterminio como las políticas asimilacionistas buscaron acabar con las diferencias culturales existentes en pos de una cultura nacional homogénea, caracterizada como blanca y descendiente de aquella inmigración europea.**

Recién décadas más tarde comenzó a contemplarse una herencia indígena como componente de la Nación argentina, pero concebida como elemento folklórico, que habría permanecido intacta a lo largo de los siglos. Así, las maestras de las áreas rurales fueron encomendadas, en la década de 1920, a recolectar canciones, poemas y relatos de las comunidades indígenas a la manera de coleccionistas en busca de piezas de museo. De este modo, se le negaba a la cultura indígena su carácter histórico, concibiendo solamente su existencia en tanto elemento del pasado, pero rechazando su agencia política en el mundo actual.

El paradigma de la interculturalidad propone hacer visible esa diversidad cultural y lingüística existente al interior de la nación, pero también visibilizar la matriz de poder que genera desigualdad entre la cultura nacional convertida en hegemónica y las que quedaron relegadas al rol de la otredad o invisibilizadas. Esto implica necesariamente desestabilizar la cultura hegemónica.

// MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD: DISTINTOS MODOS DE PENSAR LAS DIFERENCIAS //

Diferenciar la interculturalidad de otros términos cercanos puede ayudarnos a pensar y abordar sus especificidades desde una perspectiva de Derechos Humanos. El multiculturalismo es un concepto que ocupó gran parte del discurso académico, como así también de las políticas estatales a partir de la década del noventa. Si bien ambos términos, interculturalidad y multiculturalismo, piensan en la diversidad, lo hacen de maneras distintas y por lo tanto son diferentes también las políticas que se proponen a partir de cada uno de estos conceptos.

¿Qué es el multiculturalismo?

El **multiculturalismo** visibiliza la diversidad cultural presente en los países, pensándola como compartimentos separados que basta con reconocer e incluir, de manera aditiva, a la totalidad del Estado nación. Como plantea la pensadora y profesora **Catherine Walsh** (2009), este



Catherine Walsh es socióloga, magíster en Educación Bilingüe y doctora en Educación, Sociolingüística y Psicología Cognoscitiva. Es profesora principal y directora del doctorado en *Estudios Culturales Latinoamericanos* de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede de Ecuador, donde también dirige el Taller Intercultural y la Cátedra de Estudios de la Diáspora Afro-Andina. Algunos de sus libros son *La interculturalidad en la educación* (2001) e *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época* (2009).

modo de pensar la diversidad cultural se basa en las concepciones del liberalismo político que supone que la enunciación discursiva de tal diversidad es suficiente para garantizar la existencia de una igualdad de derechos. Esta noción no se preocupa por las interrelaciones que

existen o pueden existir entre las diferentes culturas y justamente eso es lo que permite obviar el análisis de las relaciones jerárquicas entre ellas, que muchas veces son las que impiden una verdadera igualdad de derechos. En este sentido, muchas de las políticas pensadas desde el paradigma multicultural apuntan a visibilizar la diversidad con el objetivo de administrar la diferencia dentro del orden nacional, sin desestabilizar sus cimientos discriminatorios.

¿Qué es la interculturalidad?

Desde una perspectiva **intercultural**, no basta con reconocer discursivamente las diferencias y plantear su integración. Se trata de un camino que no es sencillo ni exento de conflictos. Lo que este modelo sostiene es que el único modo posible para que los intercambios se produzcan entre las diferentes prácticas culturales y los modos de ver, pensar y producir conocimiento es que se basen en relaciones de igualdad.

Esta perspectiva asume también que lo que entendemos por cultura no puede circunscribirse a compartimentos cerrados, mucho menos estáticos. Ningún grupo social se encuentra aislado de los demás y la interacción conlleva intercambios, muchas veces atravesados por relaciones de poder. Este campo de intercambios, entonces, es lo que llevó a algunas antropólogas y antropólogos a repensar el concepto de cultura para poder enunciar las relaciones de poder y el componente histórico que atraviesa a las distintas tramas de significados, sentidos y modos de interpretar el mundo. Estos sentidos y prácticas a las que llamamos *cultura* son contruidos a lo largo de la historia, y es por eso que no podemos pensarlos como esencias inmutables que permanecen intactas

en el tiempo. Asimismo, no tienen fronteras impermeables, sino que es en la interacción donde se van reconstituyendo. La interculturalidad es parte de ese proceso.

// DERECHOS HUMANOS E INTERCULTURALIDAD EN AMÉRICA LATINA //

Pensar la interculturalidad en clave de Derechos Humanos en América Latina implica reconocer una identidad regional y la diversidad intrínseca que, como hemos visto, ha marcado su conformación en la constitución de los Estados nacionales. Sin embargo, durante años, la interculturalidad y la diversidad étnica de este continente fue negada y silenciada por los Estados y por gran parte de su población. De este modo, pensar los Derechos Humanos en el continente cobra una relevancia particular, América Latina es todavía una de las regiones del mundo con mayores índices de desigualdad y desafíos pendientes para el pleno cumplimiento de derechos.

Como vimos anteriormente, la interculturalidad fue eje de políticas públicas estatales en diferentes lugares de América Latina a partir de movilizaciones y reclamos de organizaciones indígenas que lucharon por el reconocimiento de diferentes derechos a lo largo de todo el siglo XX y adquirió mayor fuerza a partir de la década del ochenta, con el advenimiento de las democracias en la región, luego de los cruentos años de dictaduras y terrorismo de Estado. Así, se produjeron algunas innovaciones constitucionales latinoamericanas que introdujeron esa perspectiva en sus textos y buscaron construir sociedades que valoraran la diversidad, entre otras cuestiones. Por ejemplo, las transformaciones político-cons-

titucionales en Bolivia (2008) y Ecuador (2009) visibilizan una identidad latinoamericana y una búsqueda de emancipación de este continente. También algunos proyectos de integración latinoamericana como UNASUR y MERCOSUR evidencian una búsqueda colectiva de emancipación, de la misma manera que la lucha del pueblo de Chile está en estos momentos redefiniendo su idea de Nación con una referente mapuche como presidenta de la convención constitucional¹.

Estos cambios renovadores en las recientes constituciones retoman lo que Boaventura de Sousa Santos denomina *refundación del Estado* (2010). Esta refundación se vincula a las bases de un nuevo Estado plurinacional, basado en la democracia, la participación política, el pluralismo, el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derecho, el reconocimiento de las y los indígenas como sujetos políticos y jurídicos, inspirado en los movimientos sociales indígenas, en la solidaridad, armonía y equidad, buscando el buen vivir. Así, se encuentran inscriptos en algunos de los fragmentos del preámbulo de las nuevas constituciones y en el desarrollo de sus textos, en los que proponen dejar atrás el pasado colonial, en la búsqueda de una construcción colectiva de un Estado democrático.

Resulta importante comprender que la perspectiva de Derechos Humanos que aparece como un imperativo transcultural debe leerse en clave de interculturalidad, como el derecho de todas las personas a ser iguales, pero también a ser diferentes cuando la igualdad ponga en riesgo las identidades. Es decir, igualdad en términos de derechos, pero también diversidad como parte de esta misma agenda de derechos.

1- Para saber más sobre el proyecto de Elisa Loncon Antileo pueden leer su propuesta en bit.ly/3lHTwaE.

// LA INTERCULTURALIDAD COMO PERSPECTIVA, PROCESO Y PROYECTO //

Hablar de la convivencia entre distintas prácticas culturales nos permite pensar en los modos en que se construyen las identidades. Al plantear la importancia de visibilizar las diferentes identidades culturales y lingüísticas de las y los estudiantes, partimos de reconocerlas como múltiples y cambiantes, y no como esencias que no se modifican a lo largo del tiempo. Desde la perspectiva de Catherine Walsh (2009), **la interculturalidad no puede reducirse a una mezcla o fusión de elementos distintos, sino que asume los múltiples intercambios y contempla las tensiones que puedan producirse entre ellos, mientras pretende confrontar los racismos y las desigualdades presentes en la convivencia entre las culturas mismas y en las estructuras e instituciones de la sociedad.**

Para la autora, ese es justamente el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y conflictos presentes en la sociedad. La tarea, entonces, consiste en reconocer los diferentes modos culturales que existen, con sus diferencias, pero también los aspectos en común, para desde allí impulsar procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro y diálogo entre las personas, sus saberes, y sus modos de entender el mundo. En definitiva, que las diferencias no devengan en desigualdades: es decir, construir la igualdad en la diferencia.

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Identidades*.



Así, lo que propone **el enfoque de la interculturalidad es una interacción que comience por asumir la existencia de profundas asimetrías sociales, a la vez que apunte a su superación.** Es por esto que la interculturalidad más que la descripción del contexto o situación, constituye un proceso o un proyecto. Un proceso que busca generar estrategias que favorezcan la interrelación de diferentes prácticas, formas de construir conocimiento sobre el mundo y representaciones culturales al mismo tiempo que desafíen la homogeneidad, la invisibilización y la hegemonía cultural. Por eso, no reside solamente en las poblaciones indígenas sino en todos los sectores que componen una sociedad².

² Es importante hacer alguna precisión en este aspecto. La Educación Intercultural Bilingüe, una de las ocho modalidades transversales a los niveles educativos (Ley N.º 26206), está relacionada directamente con la lucha de los pueblos indígenas por la garantía de sus derechos educativos. En este sentido, la EIB responde a procesos históricos y de autorreconocimiento particulares que se distancian de otros procesos transitados por colectivos sociales también invisibilizados, como la comunidad afrodescendiente. En este marco son también contempladas y contemplados migrantes de países limítrofes que quizás no adscriben a una identidad indígena pero que hablan una lengua de origen indígena o a otras personas que no se definen como miembros de un pueblo originario pero que también se comunican a través de una lengua de origen indígena: guaraní hablantes (Corrientes) o quichua hablantes (Santiago del Estero). Es necesario hacer esta distinción, ya que nos permite entender la amplitud y especificidad del concepto de interculturalidad y sus posibles usos.

¿Cuál es la situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el presente?

En el año 2006, el Estado argentino estableció, a partir de la Ley de Educación Nacional N.º 26206, una nueva estructura del sistema educativo nacional y determinó, en los artículos 52, 53 y 54 del Capítulo XI, los lineamientos generales de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, lo que fue un cambio primordial para la actualización del sistema educativo en la materia.

En la actualidad, las experiencias de educación intercultural bilingüe en nuestro país presentan variaciones en relación con los marcos legislativos provinciales, las realidades locales de cada una de las jurisdicciones y sus decisiones en relación con la política educativa que les son propias, así como las prácticas pedagógicas que cada institución educativa adopta. De este modo, podemos encontrar algunas provincias o regiones con una presencia importante de instituciones que desarrollan enfoques en torno a la educación intercultural y bilingüe, y en la producción de material didáctico.

Vínculo con la tarea docente

// ROL HISTÓRICO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR ARGENTINA EN EL PROYECTO DE CONSTRUCCIÓN DE UN ESTADO-NACIÓN HOMOGÉNEO //

A lo largo de la historia, los distintos sistemas escolares han estado ligados a los proyectos de los Estados. Por ejemplo, durante el siglo XIX y comienzos del XX la escuela argentina acompañó el proceso de construcción de la identidad nacional definida como homogénea y blanca. La antropóloga Gabriela Novaro (2006) remarca, sin embargo, que es necesario tener en cuenta que la escuela fue pensada como una fuente de igualdad en tanto acceso a bienes y saberes; en definitiva, en tanto acceso a derechos. Desde su punto de vista, el sistema escolar funcionó como formador de un sujeto común que encarnaba los principios de la argentinidad.

La formalización del idioma y los rituales escolares fueron algunas de las medidas que buscaron uniformizar la enorme diversidad cultural proveniente tanto de los pueblos indígenas y afrodescendientes como de la inmigración ultramarina. De este modo, la escuela fue construida como la transmisora de conocimientos que validaba como tales a los saberes occidentales. Todos los demás saberes quedaron sujetos al terreno de una otredad que, en tanto diversa y peligrosa, debía ser erradicada. Como plantea Novaro, sostenida por la oposición de lo civilizado y lo bárbaro a civilizar, la noción de igualdad funcionó en ese contexto como un argumento para legitimar proyectos educativos que suponían

el renunciamiento de los saberes, lenguas y creencias que no se correspondían con la norma establecida. La igualdad estuvo relacionada con una política asimilacionista que subsumía las diferencias dentro de una noción homogénea de argentinidad.

Esta orientación es la que ha sido puesta en cuestión en los últimos años en las políticas estatales y, más específicamente, en las educativas. El reconocimiento de la preexistencia étnica y territorial de los pueblos indígenas en la reforma constitucional de 1994 y la valorización de la diversidad como componente de la Nación comenzó a poner en cuestión la noción de que la Argentina es culturalmente homogénea. Esto permitió poner en duda la idea durante tanto tiempo sostenida de que existe un solo saber legítimo a transmitir, así como también el rol de la escuela como el único vector para transmitirlo.

// DESAFÍOS DE LA APLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL //

Como mencionamos anteriormente, el contenido de la interculturalidad en la escuela argentina está amparado por la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe establecida en la Ley de Educación Nacional N° 26206 promulgada en el año 2006. En el capítulo XI, ley define a la EIB como

la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y

fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias⁴. (bit.ly/3sU0NEj).

El desafío continúa siendo, por un lado, **visibilizar que la diversidad no radica en un lugar definido y determinado. Que no existen “grupos diversos” a los cuales hay que incluir, sino que habitamos un país donde coexisten diferentes prácticas culturales, pero entre las cuales hay una relación de poder asimétrica que la interculturalidad pretende deconstruir. Por eso, resulta necesario pensar la interculturalidad no solo para la escuela, sino como una característica para la sociedad toda y en este sentido practicable en todas las instituciones.**

El sistema educativo no existe aislado de las demás instituciones de la sociedad, pero es una de las instancias centrales para construir interculturalidad. Esto implica una revisión hacia adentro, partiendo de la aceptación de que la escuela ha sido pensada en sus comienzos para generar una uniformidad que implicó la exclusión de sujetos, saberes y prácticas culturales. Implica también una reflexión en torno al lugar de enunciación de las y los docentes. Es decir, visualizar cuál es su rol en relación

4- En este sentido, se plantea como una modalidad enfocada a garantizar los derechos constitucionales de los pueblos indígenas que se incorporaron en la reforma constitucional de 1994 con el artículo 75 inciso 17. Allí se establece el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, así como el respeto a su identidad, el derecho a una educación bilingüe e intercultural y a la personería jurídica de sus comunidades y posesión de la propiedad comunitaria.

con las comunidades que habitan la escuela, así como reconocer el propio bagaje cultural.

De esta manera, **las y los docentes tenemos un rol central en las aulas y en la comunidad para construir una escuela que se piense desde la diversidad y garantice una educación en términos de igualdad, que no devenga en prácticas asimilacionistas, ni en una inclusión de la diversidad como elemento folklórico de la cultura hegemónica, sino que despliegue en la diversidad de prácticas más justas e igualitarias que favorezcan la participación de las y los estudiantes, que habilite todas las voces.**

La interculturalidad en el aula

// LA INTERCULTURALIDAD COMO TEMA DE ENSEÑANZA/TEMA INSTITUCIONAL //

A partir de las cuestiones que venimos desarrollando, es posible proponer que la interculturalidad, además de un contenido a ser enseñado, implica un modo de pensar y ejercer la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de un tema clave en una agenda actual de Derechos Humanos. En este sentido, para desarmar el carácter universal y hegemónico que tiene el saber escolar, se vuelve imprescindible repensar tanto los contenidos que enseñamos como el modo en que lo hacemos teniendo en cuenta diferentes perspectivas culturales e incorporando los saberes lingüísticos de las y los estudiantes, de sus familias y de sus comunidades.

Los espacios escolares constituyen contextos particulares en los que se usa la lengua de manera espontánea y, también, planificada. Por un lado, las distintas personas que conforman el grupo usan la lengua durante sus interacciones. Por el otro, la lengua se presenta como objeto de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, como objeto de reflexión.

¿Qué debemos tener en cuenta al reflexionar sobre la lengua?

Es importante recordar que, en la escuela, se enseña la lengua estándar. Es decir, aquella que fue seleccionada como la oficial del país, codificada en diccionarios, gramáticas y normativas, y aceptada como elemento

unificador del Estado. Sin embargo, no siempre la lengua estándar es la compartida por todas las personas que integran un grupo social. En algunas ocasiones, cuando las y los estudiantes indígenas se expresan verbalmente (oralmente o por escrito) siguiendo el ritmo, el volumen, la gramática, la sintaxis o la forma de estructuración propios del uso lingüístico de su comunidad y esta expresión difiere de la variedad estándar del castellano, son evaluadas y evaluados negativamente. Esto da cuenta de que, basados en prejuicios lingüísticos, se evalúa el uso de variedades socio-regionales o étnicas bajo una perspectiva de déficit o carencia respecto de la variedad estándar. De esta manera, se estigmatiza el habla de los grupos subalternos, interiorizando las lenguas indígenas y las variedades no estándar del español, y corrigiéndolas bajo las normas de los grupos dominantes.

La forma en que evaluemos la adquisición del lenguaje puede posicionar de manera desventajosa a aquellas y aquellos estudiantes que tienen competencias comunicativas que difieren fuertemente de la norma lingüística legitimada, produciendo y sedimentando desigualdades sociales. Para que esto no suceda, es importante incluir la variable cultural y lingüística en las planificaciones didácticas que realicemos, a fin de evitar que las diferencias lingüísticas se conviertan en déficit y deslegitimación social. No existen variedades deficitarias, sino que el problema radica en la arbitrariedad de una evaluación que no pone en valor todas las formas de decir.

Incorporar una mirada intercultural en la enseñanza de la expresión verbal es comprender que las lenguas existen en continuos usos lingüísticos (por lo general, difíciles de fragmentar) que concretan la lengua en diferentes variedades lingüísticas. Pensar estas variedades como si

fueran “inferiores a una lengua” sirvió históricamente como forma de dominación e imposición de una forma de hablar que se instituyó como la correcta y que colaboró en la sedimentación de desigualdades sociales. En este sentido, es importante desmontar los prejuicios en torno al lenguaje, revisar la noción de corrección verbal y pensar las propuestas educativas en términos de adecuación verbal (en lugar de corrección verbal). Esto es diseñar propuestas de enseñanza que no estén orientadas a establecer patrones de corrección en el uso de la lengua, sino que busquen ampliar los repertorios verbales de manera de brindar herramientas para actuar comunicativamente de forma adecuada según los requerimientos de las diferentes situaciones comunicativas. Asimismo, es importante introducir como contenido la diversidad de variedades y de lenguas dentro del aula además de la lengua oficial del sistema educativo. En nuestro país existen más de treinta pueblos originarios reconocidos y se hablan una gran cantidad de lenguas indígenas. La situación de las lenguas y variedades lingüísticas es dispar y responde a distintos procesos socio-históricos. Hay lenguas que tienen una enorme vitalidad, otras que están en proceso de revitalización y otras en retracción. En todos los casos es necesario que la escuela sea un espacio donde hablarlas y escribirlas, ya que, como toda lengua, las lenguas indígenas definen la pertenencia y construyen la memoria de una comunidad.

¿Qué otras acciones hay que llevar a cabo para adoptar una perspectiva intercultural en los contenidos?

Otra de las acciones necesarias para incorporar una perspectiva intercultural en el tratamiento de los contenidos es analizar las maneras en que son representados discursivamente los distintos grupos sociales en

los textos escolares. Por ejemplo, tradicionalmente desde la escuela, los pueblos indígenas y las personas afrodescendientes se vieron subrepresentadas curricularmente; situados únicamente en un pasado remoto (como si no existieran en el presente); y desvinculados de la cultura y la historia de nuestro país. Suelen aparecer en la escena escolar solamente durante los actos de celebración de ciertas efemérides y, por lo general, la diversidad de experiencias se ve reducida y simplificada en base a estereotipos estáticos. Ideas tradicionales como la extinción y la desaparición total de las poblaciones indígenas y de afrodescendientes⁵ junto a la subrepresentación curricular y su consecuente deslegitimación social, colaboran con la desvalorización y abandono de las propias tradiciones y lenguas, así como restringen la comprensión de la historia y de la cultura.

Tanto el contenido de los textos como los paratextos (las imágenes, los gráficos y demás elementos no verbales) tienen un rol central en la construcción de las representaciones sobre los distintos grupos sociales y en su jerarquización. Por eso, resulta conveniente reflexionar sobre los contenidos y las maneras de expresarlos. En este sentido, es importante:

5- La institución escolar fue consolidando, a lo largo del tiempo, un conjunto de representaciones que fueron funcionales a la construcción de una subjetividad "civilizada", de cara al proyecto europeizante de la Generación del 80. En la construcción de esos imaginarios sociales, los pueblos indígenas y afrodescendientes fueron considerados parte de la barbarie que se quería erradicar. Es importante que podamos diferenciar las particularidades lingüísticas, culturales e identitarias de ambos grupos, así como los procesos históricos que atravesaron, para no reproducir, en el presente, una historia de negación de las identidades y procesos de lucha particulares.

- * evitar que la presentación de los contenidos refleje una sociedad homogénea, monocultural y “blanca” (ya que en esta acción, se subsumen las distintas culturas bajo la cultura dominante);
- * expresar un equilibrio entre diferencias y semejanzas entre las culturas (en muchas ocasiones, se suele hacer hincapié en las diferencias culturales y en este acto se hace una jerarquización de las características culturales, adjudicándose una posición desventajosa a las culturas subalternas);
- * eludir la exaltación de la naturaleza exótica o extraña de las otras y los otros;
- * rehuir de las representaciones estereotipadas, esquemáticas y fijas;
- * sospechar de la representación positiva de un nosotras y nosotros “blanco” (con avances tecnológicos, organización, democracia, etc.) en contraposición a las otras y los otros (expresados como personas pasivas y carentes);
- * evitar el relato acerca de las poblaciones indígenas y afrodescendientes como temas únicamente del pasado;
- * fomentar que la voz de los diversos grupos sociales sea dicha por ellos mismos (y no relatadas por una otra o un otro que no pertenece a su cultura);
- * presuponer un estudiantado diverso culturalmente (y no exclusivamente blanco, cis heterosexual que reflexiona sobre las otras y los otros como si estos no formaran parte del estudiantado).

Parte de ese proceso implica la valoración de los saberes de las y los estudiantes, vinculados a sus identidades de origen. En este sentido, hay una relación entre la valoración de la diversidad cultural en las aulas y la autoestima de cada una y cada uno de los miembros que la habitan.

Partiendo de un contexto en el que algunas identidades culturales han sido deslegitimadas, vistas como inferiores, o directamente arrojadas fuera de los límites de lo que es considerado cultura, parte del trabajo en el aula es fortalecer tales identificaciones, como base para un intercambio con otras.

Fortalecer esas identidades no significa concebirlas de una manera esencialista, sino rastrear en las y los estudiantes las múltiples dimensiones que las y los atraviesan, que contemplan cuestiones étnicas, sexogenéricas, etarias, regionales o nacionales. Un interesante ejercicio docente puede ser profundizar en las especificidades y multiplicidades presentes en las aulas, así como en la sociedad en general, valorando la heterogeneidad como algo propio y positivo, pero contemplando también los conflictos o tensiones que puedan existir en esas relaciones interculturales.

La construcción de la identidad siempre está relacionada con su contraposición con otras y otros. Al mismo tiempo, las identidades individuales se inscriben en contextos más amplios, se sirven de las identificaciones disponibles. Como hemos visto, la identidad de la nación argentina fue construida de la mano del mito de “nación blanca”, que colocó en el lugar de la alteridad a la población indígena, produciendo estereotipos en torno a estas poblaciones que las ligaban a la barbarie. Estos estereotipos, aun cuando han sido puestos en discusión desde hace décadas, muchas veces son retomados en el presente para vulnerar a estas poblaciones. Así como también son reutilizados a la hora de pensar las diferencias nacionales respecto de las migraciones que se han producido en las últimas décadas en nuestro país.

Para profundizar sobre estos temas pueden consultarse los materiales *Pensar las diferencias e Identidades*.



El paradigma de la interculturalidad se propone romper con esos estereotipos, tanto profundizando el conocimiento y valorizando las identidades históricamente vulneradas como también tendiendo puentes que, a partir del conocimiento mutuo, puedan revelar los preconceptos existentes sobre determinados sujetos. Como plantea Walsh (2000), un diálogo intercultural también expresa que no existen fronteras impermeables entre las identidades culturales, sino que es posible encontrar en lo "propio" conocimientos y prácticas de las otras y otros.

Desde esta perspectiva, la tarea presente en toda actividad docente es construir el conocimiento partiendo de los saberes previos de las y los estudiantes e incorporando también las experiencias de sus respectivas comunidades. Para ello es necesario reconocer el contexto sociocultural en el que se encuentra la escuela y la realidad sociocultural de las y los estudiantes, además de fortalecer sus identidades culturales y la de sus familias, para desde allí desplegar capacidades de comunicación e interrelaciones de las cuales puedan enriquecerse mutuamente.

La interculturalidad como perspectiva de abordaje en los temas de enseñanza/aprendizaje implica dejar de ver a la diversidad como objeto a ser incorporado y abrir la posibilidad de pensar desde diferentes perspectivas. Disponer de diversas prácticas que contribuyan al respeto de una igualdad que admita las diferencias, y no las conciba como un problema, sino como fuente de riqueza cultural e intercambio. Difuminar las fronteras nacionales y regionales cuando se vuelven terreno de jerarquizaciones y exclusiones. Desarmar los discursos universalistas que promueven una única forma legítima de saber, para albergar como válidos otros modos, y habilitar las múltiples identificaciones con ellos.

Propuestas de actividades para trabajar la interculturalidad en el aula

Esta sección está dedicada a compartir algunas propuestas para abordar el tema de la interculturalidad en las aulas desde una perspectiva de género y Derechos Humanos. A continuación, encontrarán cinco grupos de actividades, cada uno de ellos focalizado en un recurso en particular, para pensar la interculturalidad.

Las actividades están pensadas para brindar algunas entradas posibles para el trabajo a partir de distintos recursos didácticos. Acercamos una serie de propuestas amplias, con la idea de que faciliten múltiples entradas para problematizar los recursos, para que sean ustedes quienes decidan con cuáles de ellos trabajar en sus aulas, teniendo en cuenta las características e intereses de los grupos de estudiantes y escuelas en las que trabajan.

Las propuestas están pensadas para las y los estudiantes, a quienes, en todos los casos, se buscó darles voz, propiciar un diálogo y construir un debate. Esperamos que les resulten interesantes y puedan imprimirles sus propias improntas.

01 Los actos escolares

Les proponemos trabajar a partir de un acto escolar en conmemoración del 25 de Mayo, día de la Revolución de Mayo. Las y los invitamos a reflexionar en torno a los sentidos que este ritual produce, para pensar el rol de la escuela en la construcción de una imagen de nación y de los diferentes actores que la componen, así como la participación de las y los estudiantes en ella.

También les sugerimos trabajar sobre la efeméride del 12 de Octubre. Para este trabajo puede consultarse el material *12 de octubre: «La diversidad cultural de la Patria»* producido por el Programa Educación y Memoria en el marco de la Colección El género de la Patria, que propone abordar las efemérides escolares desde una mirada de género, disponible en bit.ly/3ysmvCK.

* Observen la fotografía y realicen las actividades.



- 1.** Conversen a partir de las siguientes preguntas.
 - a.** ¿Qué actores sociales se ven representados en ella?
 - b.** ¿Cómo son caracterizados?
 - c.** ¿Qué dicen estos roles acerca de la identidad nacional? ¿De qué características la dotan?

- 2.** Entre todas y todos piensen cómo organizarían el acto de la efeméride del 25 de Mayo: ¿Habría representaciones? ¿Quiénes podrían hablar en el acto? ¿Qué podrían decir? Luego, armen un cronograma para ese acto y construyan una cartelera donde se reponga lo que significa ese día para la Argentina.

- 3.** Piensen cómo abordarían la efeméride del 12 de Octubre. Se trata de una fecha que ha recibido distintos nombres dado que fue cambiando su sentido a lo largo del tiempo. Les proponemos trabajar sobre esta efeméride cruzándola con la perspectiva de género.

02 Una canción: “Latinoamérica”

La canción “Latinoamérica” forma parte del disco *Entre los que quieren* del grupo portorriqueño Calle 13. Según declaraciones de la propia banda, se inspiraron en canciones de Mercedes Sosa para escribirla. Fue compuesta en el año 2011 y aborda distintos ejes para ser trabajados en las aulas, como la relación entre los seres humanos y la naturaleza, las desigualdades entre las sociedades, los sentimientos y las injusticias. El video comienza con un locutor en Perú que habla en castellano y en quechua, y va recorriendo distintos paisajes de latinoamérica.

*** Miren el video de la canción “Latinoamérica” de Calle 13 y realicen las actividades.**

1. Conversen a partir de las siguientes preguntas.
 - a. ¿A qué creen que hace referencia la letra de la canción?
 - b. ¿Por qué creen que lleva ese título?
 - c. ¿Qué piensan que intentan mostrar las imágenes?
 - d. ¿Por qué piensan que hay tantos grafitis?
 - e. ¿Podrían decir que la canción es intercultural? ¿En qué aspectos?
2. Armen dos estrofas nuevas para la canción en las que sumen temas que no han sido abordados en “Latinoamérica”.

03 Entre los muros

Entre los muros es una película de 2008 dirigida por Laurent Cantet que nos sumerge en la cotidianeidad de una escuela secundaria de las periferias de París. Allí François, el profesor de lengua, comparte sus días con un grupo de adolescentes hijas e hijos de inmigrantes y de europeos cuya convivencia no es sencilla. El profesor se esfuerza por transmitir su materia y choca con los obstáculos que surgen de estudiantes no siempre dispuestas y dispuestos a escuchar, en conflicto con la institución y sus actividades. En ese clima de diálogos interrumpidos y burocracia escolar transcurre el andar del profesor, preocupado por un altercado que lo involucra y la sanción rigurosa de un alumno africano que podría ser deportado a su país.

Es una película que invita a trabajar reflexivamente sobre asuntos vinculados con la educación de adolescentes. Es posible acercarnos a través de ella a la temática de la interculturalidad desde dos aspectos.

Por un lado, a través de las interacciones entre las y los estudiantes, que componen un conjunto variado que refleja la enorme diversidad poblacional. En ese grupo, se pueden apreciar los fragmentos del mundo globalizado, con un mosaico de inmigrantes de los orígenes más variados. En ellos se puede notar la diferencia de las proveniencias nacionales, de los idiomas de origen, de los caracteres corporales y faciales, pero también la diversidad de religiones y creencias, de gustos personales y preferencias de consumo y muy especialmente de las herencias culturales familiares en las que, de modo sutil, afloran las distintas posiciones de clase social.

Por otro lado, la interacción entre las y los estudiantes y el profesor brinda también una oportunidad para repensar el rol de la escuela como lugar privilegiado de transmisión de saber. El profesor es un hombre joven de edad intermedia, informal en su aspecto, blanco, europeo, lejano a los estereotipos, no es un novicio en su tarea y tampoco es un tradicionalista. La película muestra las diversas interacciones que se producen entre ese profesor, apegado a su función, con todas las dificultades que se le plantean para imponer tareas y enseñar, y ese conjunto variado de estudiantes, que constantemente desafía su lugar de enunciación. Estudiantes atravesadas y atravesados por la urgencia de la edad, por la inquietud adolescente y el ansia de preguntas casi sin voz que la escuela casi nunca responde.

Pueden encontrar más elementos para trabajar sobre esta película en el material del Archivo Fílmico Pedagógico, disponible en bit.ly/3ywlw3p.

*** Miren la película *Entre los muros* y realicen las actividades.**

- 1.** Conversen a partir de las siguientes preguntas.
 - a.** ¿Qué conflictos se dan entre las y los estudiantes y el docente?
 - b.** ¿Qué conflictos se dan entre las y los estudiantes?
 - c.** ¿Cómo se resuelven?
 - d.** ¿Pasan situaciones similares en su escuela?
 - e.** ¿Qué dificultades tienen las y los estudiantes de la película al hacer su autorretrato? ¿Qué expresan en ellos? ¿De qué modos?
- 2.** En pequeños grupos, identifiquen tres escenas de la película que les hayan llamado la atención. Justifiquen por qué las eligieron.
- 3.** Realicen su autorretrato y compártanlo en el aula con el resto de las producciones.

04 *Pensar la Democracia: treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas*



En el material *Pensar la Democracia: treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas*, compilado por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación, se les propuso a estudiantes de escuelas secundarias que realizaran su propio ejercicio de memoria.

La siguiente propuesta tiene como objetivo que se conozcan producciones realizadas por estudiantes de distintas provincias del país para observar cómo abordaron y trabajaron la cuestión de la interculturalidad y poder hacer sus propias reflexiones críticas.

*** Busquen el material *Pensar la Democracia: treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas*, disponible en bit.ly/3Cuso4L y realicen las actividades.**

1. En grupos pequeños lean los siguientes ejercicios:
 - a. “Estamos aquí y vamos a seguir estando”, realizado por estudiantes de la Escuela Bilingüe Intercultural “Cacique Pelayo” U. E. P. N.º 72 de Fontana, Chaco (página 43).
 - b. “Una lucha y una ley”, realizado por estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente N.º 809 de Esquel, Chubut (página 71).
 - c. “Qué somos, qué queremos”, realizado por estudiantes del Instituto Superior “Tupac Amaru” de San Salvador de Jujuy, Jujuy (página 81).
2. Luego de la lectura, reflexionen acerca de cómo aborda cada uno de los ejercicios de memoria la cuestión de la interculturalidad y su inscripción en las memorias locales y nacionales. Asimismo, observen qué tensiones y debates se plantean en los ejercicios leídos.
3. Armen de modo individual un ejercicio de memoria. Para ello, elijan dos imágenes que pueden ser tomadas de internet o ser fotos propias y establezcan un vínculo entre estas dos fotos o acontecimientos que cuenten, expliquen, muestren una situación de interculturalidad.

Busquen el material *Pensar la democracia: treinta ejercicios para trabajar en el aula*, disponible en bit.ly/3jtWoFi, y realicen las actividades.

1. Lean el ejercicio 16, “Los derechos de los pueblos originarios” (página 81).
2. Conversen entre todas y todos a partir de las siguientes preguntas:
 - a. ¿Qué incluyó la reforma de la Constitución en el año 1994 respecto de la cuestión de la interculturalidad?
 - b. ¿Qué significó que fueran devueltos los restos del cacique?
 - c. ¿Por qué este acontecimiento fue leído como un acto de justicia para con esa comunidad?
 - d. ¿Qué reclamos podríamos pensar que aún restan ser restituidos en el presente?
 - e. ¿Qué otra reforma se podría haber incluido en la Constitución para que se haga un acto de justicia?

05 Dos noticias

Télam.



Las siguientes noticias, publicadas en Télam y en el Observatorio de los Derechos de los Pueblos Indígenas y campesinos de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, relatan casos en los cuales se restituyeron restos humanos que habían sido exhibidos en el Museo de La Plata desde la llamada “conquista del desierto”.

* Realicen las siguientes actividades.

1. Conversen a partir de las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué museos visitaron?
 - b. ¿Que se exhibía allí?
 - c. ¿Cuál era el motivo por el cual se mostraban?
 - d. ¿Cuál piensan que es la función de los museos?

- 2.** Lean la noticia titulada “Aprobaron la restitución de los restos de cuatro yaganes a su comunidad en Chile” publicada en Télam y disponible en bit.ly/3jxVgR7, y la noticia titulada “El Museo de La Plata devolverá en junio a los Mapuches el cráneo del cacique Juan Calfucurá”, publicada por el Observatorio de los Derechos de los Pueblos Indígenas y campesinos de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y disponible en bit.ly/3itgArE. Luego de leerlas, conversen a partir de las siguientes preguntas.
- a.** ¿Por qué piensan que estos restos humanos fueron exhibidos en el Museo de La Plata?
 - b.** ¿A quiénes pertenecían?
 - c.** ¿Qué sentidos o significados piensan que transmite la exhibición de esos restos?
 - d.** ¿Qué significado tenían para la idea de nación argentina?
 - e.** ¿Qué es lo que establece la Ley de restitución de restos?
 - f.** ¿Piensan que es importante la restitución de restos? ¿Por qué?
- 3.** Investiguen sobre la historia del cacique Calfucurá: ¿qué acontecimientos históricos que ustedes ya conocían forman parte de esa historia? ¿Qué información nueva obtuvieron a partir de su investigación sobre ese período de la historia argentina?
- 4.** Asuman el rol de periodistas y en base a su investigación previa escriban una noticia sobre alguno de los siguientes hechos.
- a.** Un episodio de la vida de Calfucurá
 - b.** Un relato sobre la restitución de sus restos
 - c.** Un episodio de la llamada “conquista del desierto”

Recursero

En este apartado les compartimos una serie de sitios de interés y repositorios de imágenes de distinto tipo, tiempos y procedencia, que pueden resultar útiles para trabajar en clase. A muchos de ellos hemos aludido a lo largo del texto.

Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de la Nación

Es un espacio que reúne los contenidos y propuestas para el aula en el marco de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Reúne textos, libros, videos y animaciones que fueron elaborados tanto por la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (MEIB) como por diversas autoras y autores. Estos contenidos se ordenan por nivel educativo, temática que abordan y tipo de soporte digital.

(bit.ly/3iwT4tD)

Con nuestra voz

Es una colección que recopila seis textos plurilingües escritos en lenguas indígenas y en castellano por estudiantes, docentes y miembros de pueblos originarios de unas 120 escuelas de todo el país y agrupados en 19 universos lingüístico-culturales.

(bit.ly/3CratMl)

Pueblos indígenas en la Argentina

Esta colección está conformada por una serie de dieciocho fascículos, con información histórica y actualizada sobre los pueblos indígenas que habitan en el país. Tiene como objetivo colaborar en la elaboración de estrategias y recursos didácticos para fomentar la interculturalidad en la escuela a partir de situaciones actuales de experiencias de educación intercultural bilingüe.

(bit.ly/3xxYucn)

Re pensar la inmigración en Argentina.

Se trata de una colección que analiza la construcción de distintas imágenes en torno a las y los inmigrantes y extranjeras y extranjeros durante los dos últimos siglos. La propuesta apunta a poner en contexto estas concepciones desde un enfoque que vincule la inmigración, la diversidad y los derechos.

(bit.ly/3CxWxQW)

Colección Inadi en Educ.ar

La Colección de materiales del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi) reúne guías de actividades para estudiantes y docentes, documentos teóricos, material didáctico y audiovisual que permiten problematizar las distintas prácticas de discriminación en los espacios educativos.

(bit.ly/3lKtHgg)

Instituto Nacional de Asuntos Indígenas

El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) promueve los derechos de los pueblos indígenas de Argentina. Su sitio web permite un acercamiento a la normativa referida a los pueblos originarios.

(bit.ly/2X40wnP)

Centro de Recursos Interculturales

El Centro de Recursos Interculturales es un espacio creado por el Ministerio de Cultura de Perú. Allí se pueden hallar libros y artículos sobre diversos temas referidos a la interculturalidad así como también material audiovisual y de capacitación, con una mirada focalizada en América Latina.

(centroderecursos.cultura.pe)

Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti

El Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti es una institución dedicada a la investigación, difusión y conservación del patrimonio histórico y antropológico. Posee vastas colecciones de arqueología, etnografía y antropología biológica. Se centra principalmente en las poblaciones aborígenes del actual territorio argentino y de otras áreas del continente americano. En su página web se encuentra el espacio "Cantera de recursos", donde se comparten recursos pedagógicos y materiales que toman como referencia las exposiciones y el patrimonio del Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti. También ofrecen visitas guiadas para grupos escolares de todos los niveles.

(bit.ly/3yEtwAl)

Referencias

Bibliografía

- **Chukwudi Eze, E.** (2001). El color de la razón: La idea de 'raza' en la antropología de Kant. En *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El Eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- **de Jong, I.** (2008). Funcionarios de dos mundos en un espacio liminal: los "indios amigos" en la frontera de Buenos Aires (1856-1866). *Revista CUHSO* 15(2), 75-95.
- **de Sépulveda, J. G.** (1986). *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- **de Sousa Santos, B.** (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El otro derecho* 28. Recuperado de https://www.uba.ar/archivos_ddhh/image/Sousa%20-%20Concepci%C3%B3n%20multicultural%20de%20DDHH.pdf
- _____ (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Red Latinoamericana de Antropología Jurídica (RELAJU).
- **Delrio, W.** (2011). Del no-evento al genocidio: Pueblos originarios y políticas de estado en Argentina. *Eadem Utraque Europa* 6(10-11), 219-254.
- **Kant, E.** (2017). *En defensa de la Ilustración*. Barcelona: Alba editorial.
- **Novaro, G.** (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales* 4(7), 49-60.
- **Quijano, A.** (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comps.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

_____ (2011). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Rojas Mix, M. (2015). *América imaginaria*. Santiago de Chile: Pehuén.

Soria, A. S. (2010). Interculturalidad y educación en Argentina: Los alcances del "reconocimiento". *Andamios* 7(13), 167-184.

Wade, P. (2000). *Raza y Etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Abya-Yala.

Walsh, C. (2000). *Propuestas para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*, Lima: Ministerio de Educación.

_____. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.

Wieviorka, M. (2007). La mutación del racismo. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 49(200), 13-23. Recuperado de <https://www.re-dalyc.org/pdf/421/42120002.pdf>.

Imágenes

Boaventura de Sousa Santos, sociólogo português [Fotografía], por Valter Campanato/ABr - Agência Brasil, 2007, Wikipedia (<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Boaventurasousasantos06052007.jpg#/media/File:Boaventurasousasantos06052007.jpg>).

Michel Wieviorka à une table-ronde sur la "Traite, esclavage et racisme : quelles conséquences aujourd'hui ? Quels combats ?", à l'ENSAN (École Nationale Supérieure d'Architecture de Nantes), lors de la 11e journée nationale des mémoires de la traite, de l'esclavage et de leurs abolitions, le 9 mai 2016 [Fotografía], por Llann Wé, 2016, Wikipedia (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:W2441-TableRonde_TraiteEsclavageRacisme_MichelWieviorka_Crop_6084.JPG#/media/File:W2441-TableRonde_TraiteEsclavageRacisme_MichelWieviorka_Crop_6084.JPG).

●
●
●
●
●
●
● Quito, Ecuador. 25 de agosto de 2015. El Canciller Subrogante, Xavier Las-
● so inaugura el III Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias So-
● ciales, que se realiza en Quito en las instalaciones de FLACSO Ecuador,
● como parte del evento se destaca la ponencia magistral del Sociólogo Pe-
● ruano, Aníbal Quijano. Carlos Pozo / Cancillería Ecuador [Fotografía], por
● Cancillería del Ecuador from Ecuador, 2015, Wikipedia ([https://commons.
● wikimedia.org/wiki/File:An%C3%ADbal_Quijano_\(cropped\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:An%C3%ADbal_Quijano_(cropped).jpg)).

● [Fotografía sin título sobre acto del 25 de Mayo]. Dirección General de
● Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperada de
● [http://abc.gov.ar/las-escuelas-de-toda-la-provincia-celebraron-el-25-de-
● mayo](http://abc.gov.ar/las-escuelas-de-toda-la-provincia-celebraron-el-25-de-mayo).

● [Fotografía sin título sobre la restitución de Maish Kensis]. Télam. Recu-
● perado de [https://www.telam.com.ar/notas/202012/538232-restitu-
● cion-restos-yaganes-chile-museo-la-plata.html](https://www.telam.com.ar/notas/202012/538232-restitucion-restos-yaganes-chile-museo-la-plata.html)

Presidente de la Nación

Alberto Fernández

Vicepresidenta de la Nación

Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros de la Nación

Santiago Cafiero

Ministro de Educación de la Nación

Nicolás Trotta

**Unidad Gabinete de Asesores del Ministerio de
Educación de la Nación**

Matías Novoa Haidar

Secretaría de Educación

Marisa Díaz

Subsecretaría de Educación Social y Cultural

Laura Sirotzky

**Directora de Educación para los Derechos Humanos,
Género y Educación Sexual Integral**

María Celeste Adamoli