

Discurso hegemónico vs resistencia cultural. El caso del proceso de apropiación de las tierras en la Patagonia argentina en el contexto de formación del estado-nación.¹

Sonia Bazán² | Gladys Cañueto³

Resumen

A partir de los aportes teóricos de las pedagogías críticas, reflexionamos y proponemos posibilidades de aplicación en las prácticas de enseñanza en las clases de Historia Contemporánea Argentina. Desde una mirada multidimensional de la interculturalidad se propone que el aula en la que se enseña una lectura de la Historia pueda ser el ámbito de reflexiones sobre la diversidad; un espacio para el debate y el análisis de las constelaciones influyentes desde la perspectiva estructural, coyuntural y personal. El caso a trabajar es el proceso de incorporación de las tierras de la Patagonia en la conformación del mercado interno nacional en la

coyuntura del modelo agroexportador de la Argentina como país periférico –caso iniciado en las últimas décadas del siglo XIX pero que aún tiene repercusión en el presente. En el marco teórico señalado, se revisará el discurso hegemónico de la escuela tradicional presente en los libros de texto que justificaba la aniquilación de las comunidades aborígenes en pro de la legitimación del estado nacional argentino en el marco de la economía capitalista liberal del siglo XIX. A esa lectura contraponemos textos actuales que informan sobre los movimientos de resistencia en el discurso y la acción.

Palabras clave: Pedagogías Críticas - Interculturalidad - Prácticas de Enseñanza - Discurso Hegemónico - Diversidad.

Fecha de Recepción: 20/05/14
Primera Evaluación: 05/07/14
Segunda Evaluación: 11/09/14
Fecha de Aceptación: 11/10/14

“... la distancia de la colonización a la civilización es infinita...”

(Cesaire, Discurso sobre la colonización, 1950)

“las cadenas ya no están en los pies sino en las mentes”

(Manuel Zapata Olivera, autor afrocolombiano)

En la presente comunicación pretendemos plantear nuevamente algunas preguntas ya formuladas por los investigadores del campo de la pedagogía decolonial pero contextualizadas desde las prácticas educativas en aulas de escuelas argentinas:

-¿Qué posibilidades de una educación distinta son brindadas desde una perspectiva intercultural y desde la pedagogía decolonial?

-¿Las prácticas pedagógicas son cómplices en el mantenimiento de las estructuras dominantes del conocimiento y del poder?

A la luz de las líneas teóricas mencionadas, revisaremos el enfoque y discurso dominante presente en libros de texto de uso escolar referidos al periodo histórico de formación del estado nacional argentino, en conexión con la problemática de la necesidad de tierras para la incorporación del país al mercado internacional hacia finales del siglo XIX.

La consolidación de Estado Nacional argentino se produce en la década de 1880. Trataremos dos rasgos visibles de esta “generación” política a partir de dos instituciones centrales de la época: el ejército y la escuela. Hacia los años 1878-79 se definió la estrategia de ocupación de las tierras del sur argentino, más conocida como “conquista al desierto”,

para lo cual se precisó organizar un ejército y coordinar la táctica de aniquilamiento en el llamado “desierto” que actualmente se conoce como Patagonia. En este sentido, revisaremos cómo ese proceso fue tratado en la Historia enseñada en la escuela.

La escuela se consolida como instrumento ideológico del Estado moderno a partir de la Ley N° 1420, promulgada en 1884. La creación del sistema educativo en la Argentina a fines de siglo XIX estuvo influenciada por los paradigmas positivistas y evolucionistas en educación; teniendo como objetivo eliminar los aportes de la cultura popular y de los grupos étnicos y culturales tradicionales por considerarlos bárbaros. La exclusión consistía en la aplicación del paradigma homogeneizador –obturador de la diversidad y orientado hacia una “integración” obligada a la civilización representada por la escuela oficial y hegemónica. El modelo en que se basó la Ley N° 1420 se cristalizaba en mecanismos contradictorios de inclusión/exclusión, a través de los cuales se trataba de integrar tanto a los inmigrantes como a los ciudadanos nativos: “La oferta uniforme contenida en un mismo currículum permitiría la igualación de todos los sujetos a través de un único camino, asimilándolos a la cultura dominante” (Montesinos, Pallma, Sinisi: 1995).

Se podría afirmar que las políticas culturales y educativas han naturalizado y ocultado bajo la “ideología” del respeto y la tolerancia las relaciones asimétricas que se establecen entre la diferencia/diversidad. La escuela es concebida

desde la perspectiva humanista-liberal como el lugar de “encuentro” de la diversidad cultural, pero esta perspectiva silencia que bajo el telón de fondo de la supuesta “igualdad y armonía” ese “encuentro” está signado por la supremacía de un “nosotros, blancos y occidentales” por sobre una alteridad históricamente negada. La pretendida “polifonía de culturas”, enmascara la afirmación de superioridad de un modelo de sociedad por sobre las otras, dando paso a la conformación de una relación de desigualdad en la apropiación, reproducción y elaboración de bienes económicos y simbólicos.

Esta perspectiva teórica trabajada en los textos de McLaren⁴, se puede observar plasmada en la historia de la educación argentina desde fines del siglo XIX y que extendió por varias décadas del siglo XX. Así lo observaremos a continuación en los ejemplos seleccionados para mostrar el tratamiento del tema tal como se presentaba en los textos escolares que eran material de lectura en la educación obligatoria:

Conquista del desierto: Uno de los hechos más notables del gobierno de Avellaneda fue la conquista del desierto, comenzada por el doctor Adolfo Alsina, ministro de Guerra y terminada por el general Julio A. Roca. Por ella **se ganaron, para el cultivo y la ganadería, más de 15.00043 leguas que estaban en poder de los indios.**

Esta conquista fue completada más tarde por el General Villegas que, en 1881, llegó al lago Nahuel Huapi y en 1883, recorrió los territorios comprendidos entre los ríos Limay y Neuquén (Moly y Llasserre, 1941: 219).

Los malones, por su parte, eran descriptos:

Hasta hace poco más de medio siglo, el poblador de nuestra campaña vivía bajo la amenaza constante y terrible del **azote indígena.**

Numerosas tribus tendían sus dominios por la vasta extensión del **desierto**, sin otra ley que la de **su fuerza bruta y salvaje. [...] Nada amante del trabajo y convencido de que se le despojaba de sus tierras, halló en el robo y en el ataque homicida los mejores medios de subsistencia.** Así nació el malón [...] Estos malones fueron repitiéndose, años tras años en esa vasta región del territorio argentino que se llamó entonces el desierto y que comprendía las llanuras de la provincia de Buenos Aires, el sur de Santa Fe, de Córdoba, de San Luis, de Mendoza, la Pampa y la Patagonia [...] Entre otros los nombres de **Yanquetruz, Calfucurá y Pincén [...] siniestros caciques de aquellas épocas bárbaras) evocan una página tristísima de nuestra historia.** Pero a su lado otras **figuras de varones recios, grabaron sus nombres en el bronce con actos de heroísmo y generosidad, realizados en la conquista de los dominios indígenas [...]** (Stagnaro y Cabrejas, 1942:143-145).

En 1870, el coronel Lucio Mansilla realizó una excursión a las tribus de los indios ranqueles, relatando las peripecias del viaje:[...] **Los indios acudían con frecuencia a los fortines, para reclamar las reses, los víveres, el sueldo y los uniformes que se les proporcionaba, en virtud de pactos, siempre quejosos y amenazadores, por considerar escasas las entregas [...]** Una **nación fuerte y civilizada**, dice Mansilla, **aparecía así como tributaria de algunas hordas de salvajes [...]** La **generosidad del gobierno**, por lo demás **no impedía los malones**[...]El General Roca dirigió la campaña final en abril de 1879 llegando hasta los ríos Colorado y Negro. El problema del indio estaba resuelto. **Había pasado el peligro del malón, la humillación y el gasto de las líneas de fronteras. El**

ferrocarril civilizador pudo tender sus rieles y el colono ocupar el desierto y dedicarlo a la ganadería y a la agricultura [...] (Astolfi, 1957: 393-395).

Recorremos en nuestra propia biografía escolar la connotación otorgada al denominado “desierto”, como se llamaba a la Patagonia argentina y que hacía pensar en esos territorios como zonas deshabitadas e improductivas. Cabe entonces recuperar la pregunta de Cesaire: ¿Cómo la escuela ha colaborado a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales y que cierta gente es más apta para pensar que otras?

[...] Me hablan de progreso, de ‘realizaciones’, de enfermedades curadas, de niveles de vida por encima de ellos mismos...Yo hablo de sociedades vaciadas de ellas mismas, de culturas pisoteadas e instituciones minadas, de tierras confiscadas, de religiones asesinadas, de magnificencias artísticas aniquiladas, de extraordinarias posibilidades suprimidas [...] Me refutan con hechos, estadísticas, kilómetros de carreteras, de canales, de vías férreas...Hablo de millones de hombres desarraigados de sus dioses, de su tierra, de sus costumbres, de su vida, de la vida, de la danza, de la sabiduría. Me obnubilan con toneladas exportadas de algodón o cacao, con hectáreas plantadas de olivos o de viñas...Yo hablo de economías naturales, armoniosas y viables economías a la medida del nativo, desorganizadas, hablo de huertas destruidas, subalimentación instalada, de desarrollo agrícola orientado en función del único beneficio de las metrópolis, de saqueos de productos, de saqueos de materias primas... (Cesaire, 1956:19-20).

Desde la perspectiva de las pedagogías críticas se confirma en el caso argentino que el aula no deja de ser un espacio de lucha entre poderes y entre culturas, donde la invisibilidad de la diferencia como la hipervisibilidad se inscribe en la tensión entre el mandato fundacional de igualar que ha cumplido la escuela y la exclusión de gran parte de la población. La discriminación presente en la cultura colonizadora latinoamericana, que a partir de la conquista de América tuviera como foco a los indios, los negros y los habitantes de las zonas rurales, permaneció y se actualizó en el imaginario social de la Argentina durante el siglo XX⁵. De esta manera, los discursos fundantes y orientadores de la escolarización en Argentina se construyeron sobre la base de tensiones dicotómicas y jerarquizadas, dando por supuestas la superioridad de una serie de normas y prácticas (modernas, racionales) sobre otras (premodernas, irracionales):

lo civilizado	vs.	lo bárbaro y/o indígena y/o inmigrante,
el conocimiento	vs.	la ignorancia,
lo normal	vs.	lo anormal,
la capacidad	vs.	la discapacidad,
lo heterosexual	vs.	lo homosexual,
lo adulto	vs.	lo joven,
lo masculino	vs.	lo femenino,
lo políticamente correcto	vs.	lo subversivo.

La negación de la condición pluricultural propia de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, que afecta la posibilidad de construir sociedades más justas e incluyentes. Esto no se resuelve con la celebración *folklorizante* de la diversidad, ni con la “nacionalización” de ritos, danzas y costumbres de estas poblaciones, incorporándolos a las festividades, monumentos y rituales de Estado ni con las declaraciones a favor de la “tolerancia” como una actitud pasajera y políticamente correcta de una superficial y simple aceptación del otro.

Se trata de reconocer las huellas que los procesos histórico-sociales han dejado en el sistema educativo y entender que aun cuando el concepto de «cultura» precisa ser reelaborado y reformulado permanentemente, continúa siendo una palabra clave para expresar la capacidad distintiva de los seres humanos para crear y mantener sus propias vidas conjuntamente, y para sugerir que es importante conocer y comprender con libertad y amplitud de qué modo las personas y los grupos construyen sus vidas.

Coincidimos con Novaro (1999) en el análisis histórico de los contenidos, que con cultura se suele aludir con más o menos claridad al “cemento” que unifica la nacionalidad transformándola en un bloque homogéneo y armónico. La idea de nación es condensadora de distintos significados, es el referente de procesos generales, el elemento con que más claramente se busca la identificación colectiva.

Su centralidad se vincula a la función homogeneizadora y de formación de ciudadanos con la que se estructuró el sistema educativo. La idea de nación se construye apelando al mito de un origen común, a la supuesta comunión actual de intereses y la afirmación de futuro de grandeza. Por tanto se imponía desde esa cosmovisión la eliminación de las poblaciones originarias justificando esa acción desde la supuesta demostración de características negativas y tan distantes de la deseada civilización.

Frente al proyecto de organización y progreso, los indios debían desaparecer y dejar lugar a los inmigrantes europeos que venían a trabajar. En los manuales se habla en general del desalojo de los indios, asociándolo sin embargo a hechos aparentemente positivos: la diversificación de la producción y el aumento de la población.

La nación y sus intereses superiores aparecen como el referente de los procesos generales. En pos de su supuesto engrandecimiento se justifica borrar a un pueblo con el también supuesto objetivo de reemplazarlo por otro. La nación se muestra como el referente de lo “estructural” y los sujetos pierden importancia. En este caso es claro cómo lo mismo no hace más que cubrir los intereses de otros sujetos, los que efectivamente ocuparon el vacío luego del genocidio.

En el ejemplo se visibilizan las relaciones de poder, la justificación y la impronta del discurso hegemónico. Ese currículo explícito, entonces se vuelve aún más interesante al reflexionar en

la fuerza expansiva y colonizadora del discurso homogeneizador, el que no daba lugar a pensar en quienes habían sido aniquilados y desplazados de sus tierras ancestrales ni en las culturas que se negaban. Es entonces preciso incluir a los docentes como ejecutores del discurso dominante, desde una institución indiscutida y homogeneizante, forjadora de la proclamada igualdad. Aquí la función social de los docentes y la trascendencia de las interacciones entre estos y los alumnos/as en la trasmisión, reproducción y consolidación de cadenas de discriminaciones es clave para tener conciencia que así como se enseñan conceptos, procesos y procedimientos, también se enseñan estereotipos, prejuicios, modelos culturales de ser y actuar.

Hemos recorrido a modo de ejemplo algunas improntas de la articulación discurso- instituciones- relaciones de poder en el periodo de consolidación en las primeras décadas del siglo XX. A mediados de ese siglo, distintas corrientes de pensamiento latinoamericano influyeron en las críticas realizadas al sistema educativo y al mandato civilizador/homogeneizador que portaba⁶. Estos aportes, registrados en la literatura académica, aun así mostraron que el sistema si bien fue poroso no fue permeable. Para llegar a explicarlo, una de las consideraciones a tener en cuenta es que desde mediados del siglo XX, la Argentina se vio signada por rupturas constantes en el régimen político que alternaron entre gobiernos democráticos y golpes militares.

Desde la década de los 80⁷, la difusión de las pedagogías críticas colaboró a instalar otros discursos. Precisamente el auge de la teoría del “relativismo cultural” y del “respeto por las culturas”, produjo que los docentes tejan toda una serie de hipótesis acerca del comportamiento de los “otros”, tratando de explicar sus costumbres como “propios” de la cultura; a veces evitando juicios valorativos, otras adoptando una actitud misericordiosa ligada a la tolerancia, que se resumiría en la idea “a pesar de ser diferente, yo lo perdono”. En este sentido, la diferencia es construida desde un concepto de cultura esencialista, estática y homogeneizante, que no percibe las contradicciones al interior de los grupos culturales, transformándolos por lo tanto en ahistóricos. Este quiebre en las solidaridades y el incremento de los procesos de diferenciación socio-cultural se constituye en el seno de relaciones sociales asimétricas y desiguales. Las relaciones entre diferentes grupos humanos, como dice L. Tamagno:

[...] jamás estuvieron separadas de las relaciones de poder, de pertenencia/exclusión, y de las de dominación/subordinación, que se establecieron entre los hombres y que interpretadas dialécticamente, se expresaron tanto a nivel de las prácticas: surgimiento concreto de sociedades, naciones, civilizaciones, imperios coloniales, estados; como a nivel de las representaciones: las categorías clasificatorias que surgían de las ideas que los grupos así constituidos tenían de sí mismos y de los demás (citado en Sinisi, 1999:192).

En consonancia con un orden multiculturalista se produce un desplazamiento del problema colonial y racial, poniendo en su lugar la preocupación por las políticas de inclusión. En el orden mundial multicultural existe apertura a la diversidad pero la apertura es una estrategia de inclusión reflejada en las políticas estatales y promovidas por organismos transnacionales con fines de apaciguar y de incorporar a todos dentro del mercado. Esa multiculturalidad no transforma, mantiene el statu quo marcado por la ideología neoliberal y primacía del mercado. Así las culturas indígenas y negras se suman a la cultura nacional. La pregunta de Walsh, empero, es ¿cuánto han influido estas leyes en cambiar o modificar sistemas hegemónicos de poder dando posibilidades a “nuevos ordenamientos sociales y condiciones del poder, saber y ser distintos?” (Walsh, 2008: 30-31).

Estas consideraciones nos permiten reconocer que los aportes del enfoque multicultural dejan pendientes aún las relaciones de poder instaladas desde la voz racial, precisamos por tanto desentramar en su complejidad el concepto colonialidad. Categorización que ha sido ampliamente estudiada por Lao Montes quien aborda el mismo desde cuatro ejes o dimensiones: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber, la colonialidad del ser y la colonialidad de la madre naturaleza:

El primer eje –la colonialidad del poder– [...] es el uso de «raza» como patrón de poder conflictivo y permanente que desde la colonia hasta hoy ha mantenido una escala de identidades sociales con el blanco masculino en la cima y los indios y negros en los peldaños finales, éstas últimas como identidades homogéneas y negativas.

Un segundo eje es la colonialidad del saber: el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados [...]

La colonialidad del ser, un tercer eje, es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización [...] a partir de esta racionalidad [...] se piensa el Estado nacional, históricamente haciendo que los pueblos y comunidades indígenas aparezcan como los bárbaros, no-modernos y no-civilizados, y los pueblos y comunidades negras –más que todo en la región andina – como no existentes o, en el mejor de los casos, extensión de los indígenas.

El último eje, [...] es el de la colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma. La que encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales [...] (2005:2)

A partir de estas anotaciones pretendemos ahora observar si las modificaciones desde las perspectivas teóricas mencionadas se reflejan en algún sentido en los textos escolares actuales que tratan el tema de la apropiación de tierras por parte del estado nacional argentino hacia fines del siglo XIX. Para ello utilizaremos una de los manuales de circulación extendida en el país:

Un objetivo central para la consolidación del Estado era lograr la unidad territorial. Era necesario entonces resolver algunos problemas, entre ellos, la existencia de fronteras exteriores y límites interprovinciales imprecisos y el hecho de que territorios reclamados como propios del estado no estuvieran bajo su control, sino en manos de población indígena.

Los blancos llamaban “desierto” al vasto territorio pampeano-patagónico habitado por pueblos indígenas. Esta expresión quería decir que no estaba habitado por población blanca. En las ideas que predominaban en esa época, los indígenas eran considerados “inferiores” y representantes de la “barbarie”, en contraposición a la civilización, que se adjudicaba a los blancos y, en especial, a las características de la moderna sociedad capitalista y su cultura... Tal como Roca se lo había propuesto, su campaña aseguró el control sobre el “desierto” y produjo las siguientes consecuencias:

- El Estado nacional afirmó su autoridad sobre los territorios ganados;
- Se incorporaron grandes extensiones de tierra que se destinaron a la agricultura y a la ganadería;
- La venta de tierras o su entrega como premio militar contribuyeron a la consolidación de la gran propiedad, en manos de los terratenientes pampeanos;
- Surgieron nuevos pueblos y estancias y se extendieron los ferrocarriles;
- Los indígenas perdieron su independencia y debieron someterse a la autoridad del Estado Nacional.
- Las comunidades indígenas perdieron la mayor parte de sus tierras y fueron obligadas a instalarse en áreas poco productivas. (Manual Kapelusz, 2009: 239-240)

A partir de la lectura podemos reconocer la presencia de varias modificaciones en la mirada de la “otredad”. En primer lugar hay una contextualización que provee

cierta racionalidad en consonancia con el contexto histórico nacional e internacional. En segundo lugar se incorpora el término “los blancos”, intentando conectar las jerarquías de poder asociadas a características étnicas: blancos - pueblos indígenas. Por otra parte se explicita el significado de la cadena semántica “desierto-barbarie-inferioridad”. Por último hay una secuenciación descriptiva de hechos que se derivaron de la “colonización” sin hacer intervenir cuestionamientos ni reflexiones sobre la existencia o resistencia de las comunidades originarias que aún habitan esas tierras.

Si bien el registro que presentamos no es exhaustivo, nos permite avanzar hacia ciertas consideraciones, y al menos en el ejemplo citado queda totalmente visible que el paradigma multicultural está presente entendido como una necesidad, ejercicio de la tolerancia, de la inclusión, pero aún desde una perspectiva asimilacionista. En el texto se reconoce la pluralidad pero no se duda en sostener las jerarquías de las relaciones de poder instaladas.

Falta entonces avanzar dentro del campo de las pedagogías críticas, más allá del multiculturalismo, recuperar aquellos aportes que nos permitan adentrarnos en una perspectiva intercultural y decolonial. Incorporamos en este momento la reflexión de Martínez Bonafé (1996:82), quien aporta la redefinición del concepto de alfabetización ampliando su significado:

[...] para incluir en él, la habilidad para la interpretación crítica dentro y fuera de nuestras propias experiencias. Capacitar para la hermenéutica que cuestione los mitos y creencias que articulan nuestras percepciones y nuestras experiencias; nuestro mundo personal y social. Y asociar esta reconceptualización de la alfabetización crítica a una teoría del conocimiento que reconozca su construcción social y, por eso mismo, su posibilidad de consonancia con una perspectiva política liberadora.

Desde las Pedagogías críticas resaltamos los ejes centrales para una educación crítica: el lenguaje, la historia, el poder y la cultura. En esta secuencia, consideramos oportuno mencionar la posibilidad que abre el estudio del poder en su conexión con la escuela, el control social y la cultura, porque el poder “[...] posee momentos positivos y negativos, puede ser autorizador o limitante. Limita y negativiza, cuando omite las experiencias culturales y la voz de los grupos minoritarios u oprimidos. Pero afirma y dignifica la cultura subordinada, permitiendo a la vez, cuestionarlas y criticarlas” (Mc Laren, 1998:25).

Llegados a este punto, podemos revisar nuevamente las preguntas formuladas al inicio de la comunicación y el recorrido histórico realizado. Pudimos detectar cómo actuaron los grupos dominantes a cargo del estado desde fines del siglo XIX, cómo su ideología signada por “orden y progreso” penetró la empresa editorial que se corporeizó a través de los materiales de lectura que llegaban a los estudiantes que participaban en la educación obligatoria y cuya difusión se extendió hasta mediados del siglo XX.

Marcamos la década del sesenta como la que señala una ruptura y resistencia intelectual traducida en una nueva mirada hacia las relaciones coloniales y de poder que intenta permear el sistema educativo. En tercer lugar registramos el contexto político latinoamericano y específicamente argentino que impide el avance de esta resistencia intelectual hasta la reinstalación de la democracia que coincide con el desarrollo del campo teórico de las pedagogías críticas y la mirada multicultural sobre la sociedad. Identificamos también cómo esos cambios de alguna manera se visibilizan en los materiales llegados a las aulas de la educación obligatoria desde la década de los años 80.

Resta ahora pensar ¿Qué queda por hacer? ¿Cómo formar docentes que no se resignen a ser los cómplices en el mantenimiento de las estructuras dominantes sino que sean intelectuales críticos capaces de revisar sus prácticas y las implicancias que su discurso porta en lo que respecta a la consideración de la interculturalidad como la posibilidad del intercambio cultural no jerárquico, no prejuicioso, ni ingenuo –un enfoque que pudiera permitir el reconocimiento de nosotros y de los otros, y qué hay de uno mismo en esos otros, un intercambio que asegure conservar las marcas de origen.

Es esencial además no perder de vista que, en la relación nosotros-otros, la construcción de la alterización se realiza a través de procesos históricos, dinámicos y complejos que se apoyan, por un lado, en la elaboración de marcos teórico-conceptuales, y por

otro, en la carga de significados, interpretaciones y representaciones que los actores sociales le atribuyen a esas diferencias. Las identidades y diferencias son representaciones simbólicas socialmente construidas y no legados pasivamente heredados. El trabajo de crear cultura es una actividad permanente y relativamente inconsciente de toda la sociedad, la cual resulta conflictiva debido a que diversos actores sociales compiten por imponer sus propias representaciones simbólicas, las que constituyen procesos de producción de significados sociales a través de los diferentes discursos. Los significados no son creados y colocados en circulación de forma individual y desinteresada, ellos son producidos y puestos en circulación a través de relaciones sociales de poder, en tanto las sociedades, más que “mosaicos de distintas culturas”, constituyen “constelaciones de diferentes grupos de poder”.

Si consideramos cuál es la situación actual de las comunidades originarias que actualmente habitan el territorio argentino desde una perspectiva intercultural, podemos registrar ciertos movimientos en pos de su visibilización. La ley de educación actual respeta el bilingüismo, se han habilitado espacios desde el Estado en el que pueden escucharse las voces de las distintas confederaciones de pueblos originarios, pero aún no podemos hablar de interculturalidad en el pleno sentido. Son múltiples las situaciones de vulneración de sus derechos, sus

reclamos constantes ante las autoridades no tienen aún una resolución favorable.

Entonces cabe preguntar a través de la voz de Catherine Walsh “¿Qué implica considerar la interculturalidad como proceso y como proyecto social, político epistemológico e intelectual que asume la descolonialidad como estrategia, acción y meta?” Ya que lejos de la perspectiva intercultural, los grupos indígenas deben ajustarse a las normas dominantes. “El proyecto político de la interculturalidad, así enlazado con una pedagogía crítica, parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no buscar ser incluido en él (como el multiculturalismo liberal) sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento” (Walsh, 2008:33).

Si bien la neutralidad no es posible, se debe mantener una posición objetiva y de vigilia responsable dada por la necesidad de profesionales que pasen de una competencia técnica a una competencia social, a fin de alcanzar equilibrio entre ambas. Lo que está en juego es la base del para qué sirve la escuela y cuáles son los objetivos que la sociedad persigue para sus ciudadanos, en una sociedad que ha creado más y más excluidos del sistema.

El actual debate sobre Interculturalidad encierra conflictos en torno de posturas político-culturales divergentes, que parecen oscilar entre el intento de naturalización / armonización de las relaciones entre colectivos a través de la matriz dominante del estado nacional, y

la denuncia sobre el carácter conflictivo de estas relaciones entendiendo a la cultura como una arena de lucha por el control de la producción de verdades y la hegemonía política y cultural. Esto implica que deba hacerse una mirada multidimensional de la interculturalidad y revisar los múltiples significados que adquiere desde lo político, epistemológico cultural y educativo.

Como corolario reproducimos la voz de la confederación mapuche de Neuquén:

¡ Iñce lefXarú, apunfin ta pu wigka! ¡Soy Lautaro el que acabó con el español! Es el grito con el que aterró en su corta vida a los que pretendían la tierra mapuche. Su newén⁹ permanece entre nosotros. El mundo de esperanzas de libertad que abrió Lautaro¹⁰ para nosotros su pueblo mapuche, lo retomamos cada vez que levantamos su grito ¡Marichi weu!¹¹

(Moyano, 2010: 81).

Notas

¹ Versión original en español de las autoras.

² Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS).

³ Profesora en Historia. Especialista en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades, UNMDP. Miembro del Grupo de Investigación GIEDHIS.

⁴ Cfr. McLaren, P. (1998) *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.

⁵ Esta medida se utilizaba en las áreas rurales, su equivalencia es 5.196 metros por cada legua.

⁶ “El extranjero, judío, tano, ruso, gallego seguidos de diversos epítetos, sería tratado con procedimientos de clasificación semejantes a los utilizados antes con nativos y luego con los “cabecitas negras”. El racismo, cuidadosamente acariciado por la oligarquía, impregnó a todas las capas sociales, sirviendo para el enfrentamiento y fragmentación de los sectores subalternos entre sí. Penetró el lenguaje pedagógico y es aún hoy uno de los elementos determinantes de las distinciones educativas que producen circuitos desiguales de escolarización y distribución de la cultura” (Puiggrós, 1996:105).

⁷ Por ejemplo, las líneas teóricas emancipadoras entre las que ubicamos al brasilero Freire y los argentinos Dussell y Kusch.

⁸ El sistema democrático se recupera en Argentina a partir de 1983, con la presidencia de Ricardo Alfonsín.

⁹ Newen: mirada, fuerza y energía.

¹⁰ Nombre castellanizado del líder mapuche que enfrentó a la conquista española a principios del siglo XVI.

¹¹ ¡Diez veces estamos vivos, diez veces venceremos!

Bibliografía

ASTOLFI, J. (1957). *Curso de Historia Argentina*. Buenos Aires: Kapelusz.

BORGSTRÖM, M. (2007). “Reflexiones sobre comunicación intercultural en la educación académica” en: *La Formación de profesores en Suecia y Argentina Mar del Plata, Argentina*. Editado por UNMDP.

BRUNER, J. (1997). *La educación: Puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CARBONELL, J. (1996). “Funciones sociales de la escuela” en: *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Octaedro. Cap. 2 Pág. 33/51.

CARREÑO, M. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Editorial Síntesis. Capítulos 5, 6 y 7. Págs. 131/213.

CESAIRE, A. (2006 [1956]). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.

CREHAN, K. (2004). *Gramsci, Cultura y Antropología*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

da SILVA, T. (org.) (1995). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes

DÍAZ, R. y RODRÍGUEZ DE ANCA, A. (1997). “La interculturalidad en debate”, en: *Astrolabio*, revista virtual del centro de estudios avanzados de la UNC, Córdoba, Argentina.

EGAN, K. (1998). “Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias”, en: MC EWAN, H. y K. EGAN. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

FANON, F. (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas.

FANON, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México D. F.: La Impresora Azteca S.R.L.

FLECHA, R. e TORTAJADA, I. (2003). “Retos y salidas educativas en la entrada de siglo”, en: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Grao. Biblioteca de aula 136. Pág. 13/27.

- FLEURI, M. (1997). "Intercultura y educación", en: *Astrolabio*, revista virtual del centro de estudios avanzados de la UNC, Córdoba, Argentina, págs.: 2-16.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1997). "El malestar en los estudios culturales", en: *Fractal*, julio-septiembre, año 2, volumen II, n° 6, págs. 45-60.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2006). "¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación", *Seminario internacional: La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas*. Buenos Aires.
- HANNERZ, U. (1996). *Conexiones transnacionales. Cultura, gente, lugares*. Madrid: Ediciones Cátedra-Universitat de València.
- JULIANO, D. (2002). "Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad" en: *Anuario de Psicología*, Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona, vol. 33, n° 4, págs. 487-498
- GRUPO KAPELUSZ NORMA. (2009). *Una Historia para pensar. La Argentina en el largo siglo XIX*. Buenos Aires: Kapelusz.
- KAPLÚN, G. (2004). "Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa. (La cumbia villera y concheta, el rock de la calle y la escuela)" en: *Los jóvenes: múltiples miradas*. Neuquén: UNC.
- LAO-MONTES, A. (2005). "Globalidad sin dominación: políticas y pedagogías descolonizadoras" en: *IPECAL* (Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina) Universidad de Massachussets en Amherst Septiembre 2005. México.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1996). "Los valores en la escuela y el valor de la educación" en: *Pedagogía*, 11, no 9, Méjico.
- MATO, D. (2006). *Cultura, política y sociedad: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- MATO, D. (coord.) (1994). *Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y el Caribe*. Venezuela: UNESCO/ Editorial Nueva Sociedad
- MC LAREN, P. y GIROUX, H. (1998). "La formación de los maestros en una esfera contrapública: notas hacia una redefinición" en *Pedagogía, Identidad y Poder*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones, págs. 11/49.
- MOLY Y LLASSERRE (1941). *Historia Argentina 1810-1935*. Editorial Llaserre.
- MONTESINOS, M.; PALLMA, S. y SINISI, L. (1995). "Diferentes o Desiguales? Dilemas de los Unos y de los Otros (y de nosotros también)" Ponencia presentada a la *V Reuniao do Merco Sul*, Brasil.
- MOYANO, A. (2010). *Crónicas de la resistencia mapuche*. Bariloche, Río Negro: Cooperativa Chilavert.
- NOVARO, G. (1999). El tratamiento de la migración en los contenidos escolares: nacionalismo, integración y marginación. NEUFELD, M. R. y J. A. THISTED (comps.). "De eso no se habla..." *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- PUIGROSS, A. (1996). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 3ª ed.
- REGUILLO, R. (2005). 'De las Culturas en "Infinitivo" a la conjugación compleja: re-pensar la diferencia.' *III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales Desarrollo Cultural: del Pluralismo Cultural a la Interculturalidad CONACULTA*. Guadalajara, 26-30 de abril, 2005.
- REGUILLO, R. (2003). "Ciudadanías juveniles" en: *América Latina última década*. Viña del Mar: CIDPA, n°19. Noviembre.

Discurso hegemónico vs resistencia cultural.

- SINISI, L. (1999). 'La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización' en: NEUFELD, M. R. y THISTED, J. A. (comps.) *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- STAGNARO, G. y CABREJAS, J. (1942). *Del solar nativo*. Buenos Aires: Editorial Moly.
- TENTI FANFANI, E. (2003). "Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía" en: *Propuesta Educativa*. Buenos Aires: FLACSO. Año 12, N° 26. Págs. 62/69.
- TERREN, E. (2003). "Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia", en: *Revista Praxis* n° 3, Universidad Nacional de La Pampa.
- TIRAMONTI, G. (2003). "En búsqueda del orden perdido" en: *Propuesta Educativa*. Buenos Aires: FLACSO. Año 12, N° 26. Págs. 70/74.
- WALSH, C. (2008). *"Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir"*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador