



EQUIDAD EDUCATIVA Y DIVERSIDAD CULTURAL EN AMÉRICA LATINA

Néstor López (coordinador)

Felipe Arango

Silvina Corbetta

Daniel Galarza

Marisa Stigaard



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires

EQUIDAD EDUCATIVA Y DIVERSIDAD
CULTURAL EN AMÉRICA LATINA

EQUIDAD EDUCATIVA Y DIVERSIDAD CULTURAL EN AMÉRICA LATINA

Néstor López
(coordinador)

Felipe Arango
Silvina Corbetta
Daniel Galarza
Marisa Stigaard

Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina /
Néstor López ... [et.al.] ;
coordinado por Néstor López. - 1a ed. - Ciudad Autónoma
de Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la
Educación IIPÉ-Unesco, 2012.
312 p. ; 20x14 cm.

ISBN 978-987-1875-21-4

1. Políticas de Educación. Diversidad Cultural.. I. López,
Néstor II. López, Néstor, coord.
CDD 379.2

Copyright © UNESCO 2012
International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116, París, Francia

IIPÉ-UNESCO Sede Regional Buenos Aires
Agüero 2071
(C1425EHS) Buenos Aires, Argentina

Edición: Cecilia Pozzo
Diseño gráfico: Natalia Udrisard
Ilustración de tapa: Paul Klee, Ancient Sound, Abstract on Black, 1925
(fragmento).

Impreso en Argentina
Primera edición
Junio 2012

Las ideas y las opiniones expresadas en este documento son propias de los autores y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO o del IIPÉ. Las designaciones empleadas y la presentación del material no implican la expresión de opinión alguna, cualquiera que esta fuere, por parte de la UNESCO o del IIPÉ concernientes al estatus legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, fronteras o límites.

LOS AUTORES

Felipe Arango. Magíster en Estudios Internacionales y Cooperación del Instituto de Altos Estudios sobre América Latina (IHEAL) de la Universidad Paris III Sorbonne Nouvelle. Se ha desempeñado como consultor para el IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, en el área de políticas multiculturales en América Latina y Europa, y como consultor para la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC-Colombia), en temas de cooperación internacional y seguridad ciudadana. Actualmente ocupa el cargo de Asesor para Asuntos Políticos, Económicos y de Cooperación en la Embajada de Bélgica en Colombia.

Silvina Corbetta. Politóloga de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable (Universidad Nacional del Comahue). Se especializa en el diseño y la aplicación de metodologías cualitativas en temas asociados con las relaciones entre Sociedad civil y Estado, educación, ambiente, territorio y etnias. Entre sus publicaciones se destacan “Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas” (2009) y, en coautoría, la obra titulada *Los contextos sociales de las escuelas primarias en México* (2008). Ha sido consultora del CEDES y la OIT, entre otros. En el ámbito académico dicta clases sobre ética ambiental, ecología política y sociología urbana, en posgrados de universidades nacionales y postítulos docentes.

Daniel Galarza. Magíster en Educación (Universidad de San Andrés), Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires - UBA) y aspirante al Doctorado en Ciencias Sociales (FLACSO). Coordina la Evaluación del Programa Nacional de Enseñanza de las Ciencias y la Matemática (DiNIECE, Ministerio de Educación) y es docente universitario (UBA y UNSAM). Fue consultor del IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires y de la DiNIECE, y docente en la Universidad Nacional del Comahue y en FLACSO, entre otras instituciones. Publicó, en colaboración, “Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003”, además de artículos e informes sobre diferentes temas.

Néstor López. Sociólogo graduado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es investigador del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPÉ-UNESCO Sede Regional Buenos Aires), donde se desempeña como Coordinador de Proyectos sobre Equidad y Educación. Es además Coordinador del SITEAL - Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (IIPÉ/OEI). En el ámbito académico, dicta clases sobre temas relacionados con el análisis de la estructura social en diversos cursos de Maestría, en la Argentina y en otros países.

Marisa Stigaard. Licenciada en Trabajo Social. Ha obtenido el título de Especialista en Planificación y Gestión en Políticas Sociales en la Universidad de Buenos Aires. Actualmente aspirante a Magíster en Diseño y Gestión de Políticas Sociales en la Sede de FLACSO en la Argentina. Docente en la Universidad de Buenos Aires y de Lomas de Zamora. Ha participado en la coordinación y gestión de diversos programas socioeducativos dirigidos a jóvenes, en distintas dependencias de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Este libro presenta los resultados de una investigación realizada gracias al apoyo de la Fundación Ford y llevada a cabo por un equipo de trabajo coordinado por Néstor López, que fue integrado por Felipe Arango, Silvina Corbetta, Daniel Galarza y Marisa Stigaard, con la participación de Carolina Duer.

La principal fuente de información utilizada en este estudio es una serie de entrevistas con diferentes actores de comunidades educativas, pertenecientes a escenarios específicos de la región.

Las entrevistas fueron realizadas por Felipe Arango (Colombia), Carlos Omar Choque Mariño (Chile), Daniel Galarza (Argentina), José Bladimiro Hurtado Romaní (Perú) y Marisa Stigaard, con la colaboración de Carolina Duer (Argentina), bajo la coordinación general del trabajo de campo a cargo de Silvina Corbetta.

Índice

Prólogo

Margarita Poggi..... 13

Introducción

Néstor López..... 15

Capítulo 1. Paradigmas estatales de inclusión
y exclusión ante la alteridad en América Latina y Europa:
la encrucijada de la diversidad cultural

Felipe Arango..... 29

Capítulo 2. El Estado, la escuela y el reconocimiento de la diversidad

Daniel Galarza..... 71

Capítulo 3. De cómo el Estado y la escuela procesan la diversidad
y los sujetos expresan sus diferencias

Silvina Corbetta 147

Capítulo 4. El Estado y la inclusión educativa de los jóvenes
frente a la injusticia distributiva y cultural

Marisa Stigaard..... 237

Bibliografía general 295

Prólogo

Las políticas de equidad educativa lograron su mayor despliegue conceptual y operativo en torno a la idea de que ellas constituyen una respuesta a los obstáculos para la universalización del acceso al conocimiento, representados por las profundas desigualdades económicas de la región. Así, nociones como “dar más a quienes tienen menos”, los estudios sobre educación y pobreza o las políticas compensatorias o de acción afirmativa fueron conformando un cuerpo discursivo y de acción hoy sumamente consolidado en la región.

Esta línea de trabajo, donde las políticas de equidad tienen una clara función redistributiva, ha comenzado a ser interpelada en el transcurso de los últimos años por la necesidad de entender la equidad también como una estrategia desde la cual superar los obstáculos que representa la diversidad cultural ante la meta de garantizar el derecho a la educación a la sociedad en general, y a las nuevas generaciones, en particular. Así, la función redistributiva aparece como limitada, y hoy se requiere de un modo creciente que las políticas de equidad se apropien, además, de la preocupación por el reconocimiento. Particularmente, si se considera que la diversidad cultural de América Latina es constitutiva de su identidad, desde sus más profundos orígenes. Además, la historia no hizo más que enriquecerla y complejizarla, tanto por los diferentes flujos migratorios que acontecieron siglo tras siglo, como por la creciente proliferación de referentes identitarios que se fueron gestando y amalgamando en esos procesos. Sin embargo, los Estados en general y los sistemas educativos en particular basaron gran parte de sus esfuerzos por formar a muchas generaciones de ciudadanos a partir de volver invisible tal diversidad en la cotidianidad escolar.

Desde hace varias décadas, se viene avanzando en el escenario internacional –a través de declaraciones, convenciones, tratados internacionales, marcos de acción y recomendaciones– en acordar estrategias y medidas, con las que los Estados se han comprometido, tendientes a ampliar los derechos de las y los ciudadanos. En este escenario, la UNESCO ha jugado un papel fundamental en relación con el derecho a la educación como derecho humano fundamental, el cual debe ser garantizado sin discriminación ni exclusión alguna. Por otra parte, los diferentes movimientos sociales, fortalecidos por los avances en el discurso del enfoque de derechos y a través de campañas proactivas, fueron

creando un clima en el cual comenzaron a ser inadmisibles los gestos de discriminación y maltrato. Consecuentemente, se generalizó la conciencia sobre la necesidad de propiciar un debate acerca del modo de construir una relación entre el Estado y los ciudadanos que avance desde el desconocimiento o la negación de ciertas identidades hacia su reconocimiento, generando las condiciones para que estas se respeten y se protejan, en el marco de principios de no discriminación, de igualdad de trato y de solidaridad.

Este libro se enmarca en este panorama y pretende hacer un aporte al debate sobre el modo en que desde el Estado en general y desde las políticas educativas en particular se aborda el desafío de establecer relaciones con los ciudadanos y ciudadanas –y sobre todo con los estudiantes– basadas en el reconocimiento, el respeto y la promoción de identidades plurales. Este trabajo se suma a un esfuerzo que el IIPE-UNESCO - Sede Regional Buenos Aires viene realizando desde sus orígenes, orientado a generar conocimiento y recomendaciones de políticas, que expresan el compromiso de trabajar por el derecho a la educación y el reconocimiento del papel protagónico de los Estados en esta materia. Este libro nace como producto de una de las áreas en las que estos temas se trabajan dentro del Instituto y desde el principio contó con el apoyo de la Fundación Ford.

Los hallazgos que aquí se presentan dejan abiertas varias líneas desde las cuales pensar nuevas formas de accionar en el campo de las prácticas educativas y, al mismo tiempo, ponen luz sobre una construcción cotidiana de prácticas naturalizadas, cuya visibilización invita a una revisión profunda de la cotidianidad en las instituciones escolares.

Por último, cabe destacar que, si bien este trabajo se centra en los desafíos que representa la diversidad en las agendas políticas de la región, desde el IIPE se busca que el debate sobre la diversidad de ninguna manera opaque o desplace la preocupación por la desigualdad. Por el contrario, solo la difícil articulación de ambas dimensiones en el diseño de las políticas permitirá consolidar el camino hacia una educación de calidad para todos.

Margarita Poggi
Directora IIPE-UNESCO
Sede Regional Buenos Aires

Introducción

NÉSTOR LÓPEZ

Las expectativas depositadas en la educación son crecientes. Para muchos, ello responde a la constatación de que los procesos productivos son cada vez más complejos y, en consecuencia, quienes se van incorporando al mercado de trabajo deben contar con mayores calificaciones y recursos. Para otros, subyace a esta mayor demanda de educación el hecho de que no solo constituye un derecho irrenunciable sino que, además, habilita el pleno ejercicio de muchos otros derechos, adquiriendo así especial centralidad en la construcción de una vida plena. Desde perspectivas muy diferentes, con representaciones distintas –y en algunos casos contrapuestas– acerca de qué debe enseñarse, cómo y a quiénes, se coincide en otorgar a la educación un lugar fundamental al momento de imaginar el camino hacia una sociedad más justa e inclusiva.

Esta centralidad de la educación tanto en las expectativas como en las demandas de la sociedad se manifiesta de múltiples modos. En el discurso político o mediático son permanentes las apelaciones a más y mejor educación para las nuevas generaciones. Los jóvenes manifiestan cada vez más comprender que si bien la educación no les garantiza un escenario de bienestar y estabilidad, sin ella acercarse a ese horizonte sería imposible. Los estudiantes salen a las calles reclamando por una educación pública y digna, y los Estados de América Latina redoblan sus esfuerzos para poder constituirse como garantes del derecho a la educación.

Una vida plena en sociedades cada vez más complejas conlleva la necesidad de contar con mayores recursos, y son muchas las señales que demuestran que la escuela conserva un lugar de privilegio en la representación de los más diversos actores de la sociedad, como el espacio proveedor de esos vitales recursos. Hoy no solo se espera que todos los niños y las niñas puedan ingresar en la escuela, sino que además se busca que permanezcan en ella, que siendo adolescentes logren completar el nivel medio de enseñanza y, además, que puedan aprender ese cúmulo de contenidos indispensables para desarrollar una vida digna en sociedad. En la región, actualmente se vive una transición que va de las políticas educativas estructuradas en torno al principio de la igualdad de oportunidades educativas hacia políticas que apuntan a la igualdad en los logros educativos.

Lo paradójico es que en momentos en que se reclama más y mejor educación, garantizar una buena educación a niños, niñas, adolescentes y jóvenes cada vez se torna más difícil. Existen por lo menos dos procesos que subyacen a esta creciente dificultad de educar. El primero de ellos, vinculado con la afirmación anterior, se relaciona con que aquello que hoy se considera una educación básica se ha ido complejizando. Los conocimientos, habilidades y destrezas que se busca que la escuela garantice son cada vez más, y esto se traduce, entre otras cosas, en la ampliación del ciclo de educación obligatoria. Ya son varios los países que proponen un ciclo de escolaridad obligatoria que supera los 12 o 13 años. El segundo fenómeno que subyace a esta afirmación es que los cambios políticos, económicos, sociales y culturales que se vienen produciendo en la región y en el mundo van configurando un nuevo sujeto –y consecuentemente un nuevo alumno– con el cual las instituciones educativas presentan grandes dificultades de interacción.

Antecedentes

La educación adquiere creciente centralidad en las expectativas de los múltiples actores de la sociedad, en un presente donde el acto de educar se vuelve cada vez más complejo. En torno a esta idea, en el IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires venimos realizando, desde hace ya diez años, una serie de estudios, con el apoyo de la Fundación Ford. Inicialmente, se colocó el énfasis en los efectos que tenían sobre la estructura social de la región aquellos cambios que se fueron dando desde fines de la década de los ochenta y se investigaron sus implicancias en los procesos educativos. La hipótesis central que organizó el punto de partida de estos estudios fue enunciada por Juan Carlos Tedesco, quien dirigía el IIPE en ese entonces, y sostenía que como consecuencia de las reformas estructurales que se estaban llevando a cabo en América Latina se iban configurando escenarios sociales en los cuales ya no era posible educar.

Más específicamente, esta hipótesis de trabajo sostenía que las prácticas educativas escolares presuponen una base de bienestar sin cuya existencia es imposible desarrollarlas, y la creciente vulnerabilidad social de la región, junto con el incremento de las desigualdades, exponía a amplios sectores de la sociedad a vivir por debajo del mínimo umbral de bienestar necesario. Frente a la afirmación que sostiene que sin educación no hay desarrollo social posible, se buscó mostrar que sin desarrollo social tampoco es posible educar.

Desde entonces, el estudio se centró en el análisis de las desigualdades económicas y sociales, y en sus efectos sobre las prácticas educativas. En un

primer momento se realizó un relevamiento de las investigaciones que se venían desarrollando en la región desde inicios de los años noventa y de las políticas que se estaban implementando para abordar los efectos de las transformaciones de la estructura social sobre las prácticas educativas; posteriormente, se puso la mirada en ciertos escenarios específicos de la región, donde se evidenciaba un profundo deterioro de las condiciones materiales de vida, con el fin de comprender si era posible sostener allí prácticas educativas que permitieran a las nuevas generaciones el acceso al conocimiento.

A medida que se fue avanzando en esta línea de estudios, especialmente en los espacios donde tuvimos la oportunidad de debatir con colegas de la región en torno a diferentes hallazgos, se fue haciendo evidente que analizar los efectos de las desigualdades sociales constituye un hecho sumamente rico para comprender la dinámica de las prácticas educativas de la región, aunque resulta insuficiente si no se contemplan también los efectos de la diversidad identitaria y cultural tan característica de la región. Es decir que, además de las diferencias cuantitativas asociadas con el tener más o el tener menos, el ser pobre o ser rico, se vuelve imprescindible incorporar en el análisis aquellas diferencias cualitativas que resultan de ser diferentes, identitariamente diferentes, culturalmente diferentes. Ya no se trata de ser más ni de ser menos sino, simplemente, de ser diferentes.

El trabajo de campo realizado durante las primeras fases de esta investigación ya ponía en evidencia que el proceso de expansión educativa que se fue dando en la región en las últimas dos décadas permitió el ingreso en las aulas a sectores sociales que históricamente habían permanecido alejados de ellas. Así, niños, niñas y adolescentes provenientes de los sectores más pobres de la sociedad, aquellos pertenecientes a pueblos indígenas o afroamericanos, y los niños y jóvenes migrantes de las comunidades rurales comenzaban a transitar por las escuelas al tiempo que representaban un nuevo desafío, frente al cual las instituciones solían encontrarse carentes de recursos.

Se comenzó entonces a centrar el interés sobre otro fenómeno sumamente relevante para poder avanzar en el análisis de los procesos educativos de la región: la aparición en escena de múltiples identidades culturales. Resulta importante diferenciar aquí tres planos de análisis, que luego durante su integración se complejizan. El primero se vincula con la diversidad cultural propia de la región: en América Latina coexisten muy diversas culturas, muchas de ellas derivadas de los pueblos originarios del continente, otras que son el resultado de los flujos migratorios transoceánicos –ya sea desde Europa o desde Asia–, y muchas más que derivan de la llegada de miles de africanos

en condiciones de esclavitud. Esta heterogeneidad cultural está presente en la historia de cada país y sería absolutamente inadecuado sostener que su presencia constituye una novedad en la región. De todos modos, sí es posible observar que esta diversidad cultural es relativamente nueva como tema en la agenda de las políticas públicas, más aún cuando su incorporación en la esfera de la acción estatal responde a una voluntad declarada de alcanzar la inclusión y el reconocimiento.

Existen diversos antecedentes donde la diversidad cultural es objeto de políticas en la agenda pública –ya desde el inicio de los Estados nacionales en la región–, pero en la mayoría de los casos su incorporación a la agenda estaba relacionada con el propósito de negar las diferencias identitarias, neutralizarlas o, en muchos casos, hasta exterminarlas. En los últimos 30 o 40 años, en cambio, la aparición de la cuestión étnica o de las culturas originarias en la agenda política responde a una búsqueda de integración, enmarcada en el reconocimiento de los pueblos latinoamericanos como pueblos estructuralmente multiculturales.

El segundo plano de análisis tiene que ver con el encuentro y la convivencia de familias o grupos de familias que provienen de identidades culturales muy diferentes, como resultado de los actuales procesos migratorios. Evidentemente, al ser un rasgo más de la globalización, las migraciones se han intensificado significativamente en la región. Esto responde a muchos factores, pero en casi todos los casos subyace una relación diferente con el espacio, una percepción del mundo mucho más accesible, la posibilidad de pensar un proyecto de vida que se extiende más allá del territorio donde a cada uno le tocó nacer. Así, en escuelas de ciudades donde nunca asistieron los pueblos indígenas hoy hay una proporción significativa de niños hablando lenguas originarias o, en ciertas localidades, ya conviven grupos sociales de nacionalidades muy diversas (muchos de ellos provenientes de países que no pertenecen a la región), lo que configura un escenario extremadamente complejo para sostener prácticas educativas exitosas.

Un tercer plano de análisis nos remite a las nuevas culturas juveniles, cuya expansión y proliferación es más visible en las grandes urbes y en las metrópolis. Ya constituye un hecho largamente estudiado la conformación de muy diversas instancias de integración a las que apelan los adolescentes y los jóvenes, y los múltiples referentes a los que acuden en su proceso de construcción de identidades. Así, *bloggers*, *technos*, *skaters*, *cumbios*, *new romantics* o *emos* conviven entre sí o se oponen en las grandes ciudades, con referentes y consumos

culturales sumamente diversificados, mostrando una gran heterogeneidad y segmentación en la representación de las nuevas generaciones.

Una línea de análisis que se fue consolidando a lo largo de estos estudios se vincula con la posibilidad de indagar cómo la incorporación de la diversidad cultural histórica en la agenda pública, la profundización de los procesos migratorios desde una lógica diferente de la de las migraciones tradicionales, o la proliferación de nuevas bandas o tribus urbanas confrontan a los tradicionales sistemas educativos con la urgente necesidad de interactuar con un mundo sumamente heterogéneo, cada vez más carente de códigos comunes.

Hoy, los estudiantes que ingresan en las aulas poco tienen que ver con aquellos otros para los cuales las escuelas fueron diseñadas, o en cuyo modelo los docentes fueron formados. Hoy se manifiesta una distancia creciente entre el nuevo estudiante, que resulta de un nuevo escenario, y el estudiante que los docentes tienen en mente, aquel al que saben educar, al que conocen y con el que se sentían seguros.

Una idea que desde el principio estuvo presente en el núcleo de estas investigaciones consiste en que la relación entre cada estudiante y sus docentes es central para comprender el éxito o el fracaso de las prácticas educativas y, consecuentemente, de las trayectorias escolares. Efectivamente, es en esta relación donde se vuelven concretos la enseñanza y el aprendizaje, y es en ese encuentro donde se pone en juego un conjunto de otras relaciones sumamente complejas. En primera instancia, en este vínculo se representa la relación entre las familias y las escuelas. Cada estudiante es portador, en sí mismo, de su propia familia; así, su origen social, el idioma que habla, sus expectativas y su breve historia constituyen la expresión de su familia de origen, la representan. El docente, por su parte, representa a la institución escolar, con sus normas, su propuesta pedagógica y su dinámica diaria. Por lo tanto, en la relación entre un alumno y un docente se pone en juego la relación entre las dos instituciones y, en esa relación entre la escuela y las familias, se hace efectiva también la relación entre el sistema educativo y la comunidad, entre el Estado y la sociedad, y entre el espacio de lo público y el de lo privado. Esta mirada relacional fue sumamente productiva, en tanto permitió poner en evidencia el modo como la escuela construye a su estudiante ideal, aquel frente al cual se puede comportar como realmente efectiva.

En las etapas anteriores del estudio, se analizaron en profundidad las características que tiene esa creciente brecha entre el alumno ideal (aquel para el cual están pensadas las prácticas educativas) y el destinatario real (es decir, aquel alumno que ingresa día a día en las aulas). Así se identificaron

básicamente tres tipos de factores que contribuyen al distanciamiento entre el modelo y la realidad, lo que llevó a reflexionar y conceptualizar acerca de la brecha económica, la brecha cultural y la brecha valorativa.

La brecha económica es aquella que resulta de las malas condiciones de vida de una proporción importante de las familias de la región. Poder sostener el esfuerzo necesario para que un niño o una niña asista a establecimientos educativos por no menos de 10 o 12 años, y que durante ese tiempo pueda aprovechar la experiencia educativa y apropiarse de los conocimientos necesarios para aplicar durante su vida, implica la capacidad de movilizar un conjunto de recursos a los que muchas familias de la región no tienen acceso. Mediante las investigaciones que se hicieron en el marco de este proyecto, se avanzó en demostrar cómo por debajo de ciertos niveles de bienestar las prácticas educativas se ven fuertemente amenazadas y cómo la educación presupone cierto nivel de bienestar razonable como condición de posibilidad. El proceso de expansión de la cobertura de los sistemas educativos permitió que actualmente asistan a las aulas niños, niñas y adolescentes de comunidades pobres, pero su condición de pobreza instala una brecha que es necesario superar si se quiere garantizar a estos nuevos alumnos y estudiantes su derecho a la educación.

La brecha cultural resulta del desajuste entre una propuesta educativa y los alumnos y estudiantes a quienes esa propuesta está dirigida, en aspectos que hacen fundamentalmente a su identidad. Tal vez el ejemplo más claro se presente con el problema de la lengua. En muchísimos casos se dictan las clases en español en escuelas a las que asiste una mayoría de niños y niñas que no dominan ese idioma, lo que pone en evidencia que la propuesta educativa presupone un alumno capaz de hablar una lengua que, en los hechos, desconoce. Pero esta brecha se construye de modos mucho más diversos y complejos, en general vinculados con el desconocimiento de los perfiles culturales e identitarios de los estudiantes presentes en las aulas. Sin duda, esto representa un gran desafío para las escuelas, donde se deberá dar respuesta a preguntas como: ¿quiénes son los alumnos que ingresan en nuestras aulas? o ¿cuál es la propuesta educativa más adecuada para alcanzar con ellos los resultados esperados?

La brecha valorativa hace referencia a aquella distancia que se genera, en muchos casos, desde el prejuicio o la valoración negativa que los docentes vierten sobre los estudiantes. Resultó habitual, durante el trabajo de campo realizado en los estudios anteriores, encontrar docentes que en las entrevistas marcaran como dificultad para la enseñanza aspectos de los estudiantes

tales como su apariencia, sus costumbres o consumos culturales, aspectos de la vida privada de sus familias u otros atributos cuya sola mención ponía en evidencia valoraciones negativas o discriminatorias hacia niños y jóvenes. Estos hallazgos se agudizaban todavía más cuando los alumnos provenían de grupos sociales cuya presencia resulta nueva en las aulas, como los indígenas y los niños y jóvenes pobres o marginales, y cuando se consultaba a docentes del nivel medio, quienes suelen mostrar una gran dificultad para interactuar y crear climas de diálogo con los adolescentes de hoy.

El aumento de la desigualdad no hace más que profundizar el primer componente de la brecha, es decir, la brecha económica. En cambio, la creciente diversidad cultural e identitaria, en todas sus formas, profundiza la brecha cultural y la valorativa. La cultural, porque en cada escuela el universo de alumnos es cada vez más atípico, con su propia identidad, su historia y sus dinámicas, lo que, en consecuencia, representa un desafío pedagógico también único, al enfrentar a los docentes con la necesidad de elaborar una propuesta educativa diferente, a la medida de esos nuevos alumnos. La valorativa, porque este nuevo estudiante es quien genera un malestar en la institución educativa. La escuela y sus docentes no solo no saben tratar con él, sino que además llegan a estigmatizarlo y juzgarlo por su origen, su apariencia o sus costumbres.

Desde el punto de vista de las políticas, la brecha económica es abordada en los países de la región mediante dos tipos de estrategias. Desde fuera de los sistemas educativos, a través de políticas de transferencia de ingresos o de erradicación de la pobreza que fortalecen a las familias y, desde dentro de los sistemas educativos, a través de las políticas de equidad educativa o compensatorias. En cambio, la brecha cultural y la brecha valorativa apelan casi exclusivamente a acciones implementadas desde el sistema educativo, lo que coloca el centro de atención sobre las escuelas y sus docentes.

Actualmente, el campo de las políticas orientadas a fortalecer el acceso a los recursos materiales, que posibilitan el ingreso y la permanencia de los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, constituye un objeto de profundo debate. Sin embargo, no deja de ser un campo donde existen numerosas experiencias acumuladas, que además es generador de múltiples y valiosos estudios. De hecho, las tres etapas anteriores de esta investigación enfatizaron en sus análisis esta dimensión por sobre otras.

En cambio, la brecha que se genera a partir de las transformaciones culturales de nuestras sociedades constituye un terreno todavía bastante desconocido. El campo donde hay más experiencias surge cuando esta brecha

es resultado de la interacción con las culturas originarias. Entonces puede observarse que todas las líneas de trabajo que apuntan a la educación intercultural tienen ya su camino recorrido, si bien son más los interrogantes que los aciertos, hecho que se manifiesta en los aún magros resultados educativos que se obtienen en la mayoría de las comunidades indígenas.

Mucho menos se ha trabajado en la región sobre las implicancias de los procesos migratorios, especialmente en las zonas receptoras de los flujos de población, donde el entramado cultural que se genera representa un desafío cada vez más complejo para las escuelas. Finalmente, las certezas son aún menores cuando se trata de la irrupción en el aula de las nuevas culturas juveniles, pues aquí los efectos de la diversidad sobre la educación están mucho menos estudiados que aquellos que se derivan de la desigualdad. A partir de este reconocimiento, profundizar en esta dimensión pasó a convertirse en objetivo de esta nueva etapa del estudio.

La investigación que aquí presentamos

En este libro se presentan los hallazgos de la última etapa de una serie de investigaciones. El objetivo del presente estudio consiste en realizar un aporte al campo de las políticas de equidad educativa, mediante la búsqueda de respuestas –tanto en la teoría como en la observación de situaciones concretas– frente a algunos de los interrogantes y desafíos que instala la creciente diversidad cultural de las escuelas. La noción de diversidad inevitablemente remite a una mirada relacional, en la cual adquiere especial relevancia el ser diferente. ¿Diferente de qué? ¿De quién? En el caso que aquí se analiza, aparecen como centrales dos diferencias concretas: la diferencia entre el alumno que ingresa día a día en las aulas y el modelo de alumno para el cual fueron concebidas las instituciones y las prácticas educativas, y la diferencia entre estos nuevos alumnos y estudiantes con sus docentes.

Una primera decisión que se tomó fue trabajar en escuelas de nivel medio, a las que concurren adolescentes y jóvenes. Esto responde a dos cuestiones sumamente interrelacionadas. Por un lado, porque estas instituciones son las que hoy se ven enfrentadas con el desafío de los nuevos perfiles presentes en sus aulas, como efecto del reciente proceso de expansión que tuvo la escuela media en la región. Por otro lado, porque los adolescentes y jóvenes que acuden a esas escuelas son verdaderos protagonistas de la relación que establecen con sus docentes y con la institución, a diferencia de los niños que asisten al nivel primario, cuya relación con la institución está fuertemente mediada por las familias.

Tal como ya se mencionó, en las etapas anteriores de esta investigación se identificaron como diferencias sustantivas, que inevitablemente llevaban a la necesidad de redefinir las prácticas educativas, aquellas que se materializaban cuando ingresaban en las aulas niños, niñas y adolescentes provenientes de los pueblos indígenas, afroamericanos y migrantes. A partir de esta constatación, se decidió trabajar en profundidad en contextos y territorios donde estas diferencias adquieren especial presencia en las escuelas y en sus aulas.

A los efectos de abordar los desafíos que representa para la escuela estar ubicada en un territorio donde habitan comunidades indígenas, se trabajó en dos escenarios diferentes. Uno de ellos está ubicado en Luricocha, primer distrito de la Provincia de Huanta, Región Ayacucho, en Perú. En el establecimiento allí ubicado, la comunidad educativa está conformada por estudiantes bilingües castellano quechua, hijos de familias quechua hablantes, pertenecientes a los sectores campesinos de las zonas bajas y altas de la región, y a familias que residen en el casco urbano o de mayor urbanización de la zona. Parte de los estudiantes que residen en las áreas más alejadas se separa tempranamente de sus hogares para asistir a la escuela secundaria y vive en las pensiones de Luricocha.

El otro establecimiento educativo está ubicado en Putre, pueblo y Comuna Capital de la Provincia de Parinacota, Región de Arica y Parinacota, en Chile. En este caso, la escuela recibe una mayor diversidad aún, pues su población está conformada por estudiantes secundarios, hijos de las familias putreñas originarias de la zona, junto con estudiantes pertenecientes a los antiguos linajes provenientes de épocas precolombinas. Algunos de estos estudiantes provienen de familias que se reconocen aimaras. Otras familias, en cambio, se reconocen como parte de otras culturas nativas que vienen habitando la zona desde hace miles de años. Si bien podría decirse que a todos los une la cultura andina, en muchos casos la diversidad y el conflicto se manifiestan en la existencia de nacionalidades distintas que conviven a diario (chilenos, peruanos y bolivianos) junto con el ya citado linaje diferenciado del que también provienen. Por otro lado, la antigüedad y el origen de las migraciones suman nuevas diferencias identitarias a sus pobladores.

En la actualidad, las familias recientemente llegadas al lugar provienen de Oruro, Estado Plurinacional de Bolivia, pero hay otras familias pertenecientes a los pueblos aledaños de la región de Parinacota. Más allá de las familias nativas o migrantes que viven en Putre, resulta importante señalar que la escuela secundaria local posee un internado donde viven los adolescentes de otras comunidades cercanas y los hijos de los campesinos de las zonas altas

de la Puna. Por ende, a la diversidad de familias residentes de Putre se le debe sumar la diversidad de la población escolar que vive en el internado. En este establecimiento educativo también se recibe a los estudiantes provenientes de Arica que presentan dificultades de aprendizaje o de disciplina. El pueblo y la comuna tienen buena provisión de servicios y constituyen la sede administrativa de la provincia.

Para el caso de los afrodescendientes, hemos realizado el trabajo de campo en una escuela de la localidad de Repelón, Departamento de Atlántico, Región Caribe de Colombia. En este caso, la institución se sitúa en una comunidad afrodescendiente, que recibe a los adolescentes y jóvenes de esa comunidad. Entre los docentes, existen líderes locales que incluso pertenecen al Consejo Comunitario de Repelón, una instancia que, formalmente, ejerce la máxima autoridad de administración interna dentro de las Tierras de las Comunidades Negras. La zona posee buen acceso a servicios públicos: transporte, carreteras, agua, electricidad, teléfono, servicios de salud y bancos. La escuela opera como la institución “más cercana” a la comunidad, en relación con otros órganos del Estado, pero no así respecto de la clave cultural en que la comunidad se desarrolla y en la que la escuela enseña, como se verá más adelante.

A la hora de analizar las implicancias que tiene la alta presencia de migrantes en las aulas, se decidió trabajar en la localidad de Villa Celina (que formalmente pertenece a Villa Madero), Municipio de La Matanza, Conurbano Bonaerense, en la Argentina. En este caso, la escuela se relaciona con una población con fuerte componente migrante, mayoritariamente perteneciente a bolivianos provenientes de las ciudades de Cochabamba y Oruro. Esta escuela está ubicada en el centro de un barrio con acceso a electricidad, agua, teléfono, servicios de salud y transporte público, en cuyo entorno se observan cuatro zonas bien diferenciadas: un sector antiguo, de casas bajas, con una impronta arquitectónica de los años cincuenta y sesenta, originalmente habitado por inmigrantes italianos y crecientemente habitado por miembros de la comunidad boliviana; un sector de complejos habitacionales edificados después de los años ochenta; otro sector con presencia de migraciones de países limítrofes de las últimas décadas y, finalmente, el sector donde se encuentran las viviendas más precarias, que evidencia los nuevos asentamientos del barrio.

Los adolescentes bolivianos que asisten al establecimiento pertenecen fundamentalmente a las familias que se han asentado en Villa Celina en los últimos tiempos. La población boliviana del barrio es en general muy religiosa y, en un mismo espacio territorial, hace convivir la festividad de la Virgen de Copacabana con los rituales a la Pachamama. Muchos de los jóvenes,

además de estudiar, trabajan con sus padres, que son verduleros u operarios textiles, trabajadores en el Mercado Central o en talleres, en general, de la economía informal.

En las etapas anteriores de este estudio ya se había puesto en evidencia que el desajuste cultural que se da entre aquel alumno ideal para el cual fueron concebidas las instituciones escolares y los estudiantes reales que ingresan diariamente en las aulas trasciende a situaciones como las recién mencionadas, derivadas de la presencia de indígenas, afrodescendientes o migrantes, para extenderse hacia la mayoría de las relaciones docentes-estudiantes. Así quedaba fuertemente planteada la hipótesis de que los adolescentes y jóvenes, por el solo hecho de estar viviendo ese momento específico del ciclo vital, representan un complejo desafío para las instituciones escolares, para sus directivos y docentes, en tanto difieren sustantivamente de los adolescentes y jóvenes que estos esperarían tener en las aulas.

Fue por ello que también se decidió analizar el caso de una escuela media ubicada en un contexto relativamente “neutro”, es decir, sin prevalencia de indígenas, migrantes, afrodescendientes o jóvenes pertenecientes a familias pobres o marginales y, entonces, se recurrió a contextos de clase media del Área Metropolitana de Buenos Aires, con el fin de analizar qué implicancias tiene educar a los jóvenes de hoy, y qué desafíos representa este evento por el solo hecho de desarrollarse con destinatarios adolescentes y jóvenes.

Específicamente, se trabajó en Ramos Mejía, localidad del Conurbano Bonaerense, Municipio de la Matanza, en la Argentina. A esta escuela asisten adolescentes pertenecientes a los sectores medios. La institución escolar es reconocida como una de las primeras escuelas de enseñanza media de La Matanza. Goza de prestigio y reconocimiento por parte de los padres, quienes, de hecho, afirman que allí encuentran “calidad y valores”, además de una buena gestión directiva. En varias ocasiones se menciona que “esta escuela” se elige frente a otras escuelas públicas o frente a otras opciones de la enseñanza privada, sector del que varios estudiantes provienen. La escuela está implantada en un sector de casas bajas, con buena infraestructura y buena conectividad. A pocas cuadras, existen claros vestigios de talleres e instalaciones fabriles que responden al modelo de sustitución de importaciones.

A lo largo de todo el trabajo de campo se buscó construir información, con el propósito de analizar la forma como los Estados, en general, y las escuelas, en particular, procesan las diversidades que caracterizan a sus contextos. Además, se buscó indagar sobre la relación adultos-jóvenes y qué representaciones adquiere el “ser joven” en cada una de las comunidades

mencionadas. En todos los casos, se desarrollaron entrevistas en profundidad realizadas con los protagonistas de la vida cotidiana de los espacios en los que se trabajó: autoridades gubernamentales, referentes comunitarios, directivos, docentes, padres y estudiantes, lo que permitió obtener información desde las perspectivas de los actores, junto con sus representaciones y demandas en torno a la temática de la investigación.

En cada caso, y continuando con la estrategia adoptada en los estudios anteriores, la mirada estuvo atenta a las formas que adquieren en cada contexto las diferentes expresiones de la creciente diversidad cultural, el modo en que, desde las escuelas, se aborda el desafío de lograr los objetivos educativos en los diferentes contextos y el modo como se establece la relación entre la escuela y sus estudiantes. La expectativa que subyace a esta indagación es poder relevar elementos que enriquezcan la producción conceptual prevista y que, consecuentemente, permitan una mayor capacidad para traducir esas herramientas conceptuales en recomendaciones de políticas públicas.

Algunas preguntas resultaron centrales al momento de organizar la mirada que se tuvo sobre cada uno de los escenarios mencionados. Una de ellas interpelaba acerca de cómo se procesa desde el Estado la diversidad existente en los diferentes contextos territoriales. En otras palabras, se preguntó desde qué perspectiva los agentes estatales o las instituciones establecen vínculos con aquellos que irrumpen como “diferentes” en las aulas o en el territorio.

Una derivación de esta pregunta es qué aspecto de la identidad de los grupos analizados los constituye como objetos de discriminación por parte del Estado, pues ya está ampliamente analizada la tendencia reduccionista a clasificar a las personas por uno de sus múltiples rasgos de identidad, mientras se anulan los restantes. Así, la condición de judío, extranjero, homosexual o de derecha suelen ser utilizadas para etiquetar a los sujetos, por encima de sus otros rasgos de identidad. Este etiquetamiento no solo lo hacen los sujetos en sus múltiples relaciones, sino que también lo hacen las instituciones al relacionarse con las personas. Y es aquí donde aparece un eje relevante para nuestro estudio: cómo el Estado se relaciona con los sujetos, y cómo procesa mediante ese vínculo la diversidad de identidades. En otros términos, se trata de indagar cómo el Estado toma posición frente a ciertos ejes en torno a los cuales se construye la identidad de las personas, favoreciendo a unos y discriminando a otros.

En este sentido, al pensar los ejes de indagación que nos propusimos (la cuestión indígena, los migrantes, la cuestión racial y los adolescentes),

en todos los casos encaramos el estudio desde una misma perspectiva, reconociendo que una parte del análisis es común a todos: el modo como el Estado se posiciona frente a ciertos rasgos específicos de la identidad de las personas.

Finalmente, buscando mantener en foco ambos componentes de la relación Estado - comunidad (o más específicamente del vínculo entre la escuela y los estudiantes), adquirieron protagonismo preguntas que buscaban centrar la atención en los modos en que los sujetos reaccionan ante las prácticas estatales, cuáles son sus demandas y por dónde pasan sus expectativas de reconocimiento. Desde esta perspectiva, el diálogo con adolescentes –fueran ellos estudiantes o no– y con padres y miembros de la comunidad resultó sumamente iluminador sobre el modo en que es vivida desde ellos la forma como el Estado los toma en consideración.

A lo largo de los capítulos de este libro, se van presentando los principales hallazgos de esta última etapa de nuestras investigaciones. Los dos primeros capítulos se centran en el Estado y sus prácticas. La pregunta acerca del modo en que desde el Estado se procesa la diversidad cultural no deja lugar a dudas respecto de que la relación Estado - sociedad constituye un vínculo de poder sumamente asimétrico, que se despliega de un modo arrasador en el tratamiento de la diversidad, donde se ponen en evidencia muchas de las prácticas a través de las cuales se generan las formas cotidianas de discriminación. La necesidad de hacer visibles estos micromecanismos cotidianos de discriminación estuvo presente a lo largo de todo el estudio, tanto en el momento de realizar las entrevistas y observaciones de campo como durante el análisis posterior del material relevado.

Esta naturalización de los mecanismos de selección y de discriminación llevó inevitablemente a desandar la historia de la región, para indagar cómo se fue construyendo desde los orígenes de los Estados nacionales el modo como estos procesan la diversidad y el posicionamiento frente a los diferentes, cuál ha sido su impronta como constructores de la imagen del ciudadano ideal, y cuáles son los ecos que aún persisten en la cultura estatal acerca de aquella vieja tensión entre civilización y barbarie. Al mismo tiempo, es la historia reciente la que demuestra cómo comienza a delinearse un camino alternativo, a partir de ciertas experiencias, como lo son, por ejemplo, las constituciones de Ecuador y del Estado Plurinacional de Bolivia. Parte importante del trabajo consistió además en observar las prácticas de la escuela, reconstruir su cotidianidad a partir de los diversos relatos, comprender la red de relaciones

que se genera dentro de ella, entre la escuela y la comunidad, o entre la escuela y el conjunto del sistema educativo.

Los dos capítulos siguientes se centran particularmente en los sujetos y en el modo como, desde su perspectiva, es vista y concebida la relación entre el Estado y la comunidad. En primer lugar, poniendo la mirada en los indígenas, afroamericanos y migrantes, para luego, centrando ya la atención en los adolescentes y jóvenes en general, comprender que la adolescencia y la juventud también son rasgos de identidad frente a los cuales las instituciones escolares manifiestan posicionamientos muy diversos.

Inevitablemente, la bibliografía analizada, junto con la labor realizada en los escenarios elegidos en los cuatro países donde hemos trabajado, nos terminaron enfrentando con un conjunto muy amplio de nuevos interrogantes, lo que nos embarcó en diversas reflexiones que no necesariamente nos permitieron dar respuestas concretas a las preguntas iniciales de este estudio. Pero nos ofrecieron, en cambio, la oportunidad de esbozar un conjunto de esquemas de análisis desde los cuales actualmente nos parece más adecuado abordar el desafío que representa para los sistemas educativos de la región la creciente diversidad cultural e identitaria, y desde los cuales es posible imaginar lineamientos para una agenda de políticas orientadas a garantizar una educación de calidad para cada uno de los ciudadanos de la región. El sentido de este libro es compartir estos hallazgos, como un aporte más al rico y fructífero debate que hoy tiene lugar en América Latina sobre la inevitable tensión entre el reconocimiento y la redistribución, sobre el modo como se entrelazan la desigualdad y la diversidad en cada una de las escuelas de la región.

Capítulo 1. Paradigmas estatales de inclusión y exclusión ante la alteridad en América Latina y Europa: la encrucijada de la diversidad cultural

FELIPE ARANGO

Durante el último lustro, un Ministerio de inmigración, integración, identidad nacional y de desarrollo solidario vio la luz en Francia. Ecuador y el Estado Plurinacional de Bolivia llevaron a cabo reformas constitucionales de índole intercultural y plurinacional, y la ONU proclamó la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. He aquí algunos ejemplos de la nueva institucionalidad de la diversidad cultural, que pone de manifiesto una realidad contemporánea: en el fragor de la globalización, las identidades y las reivindicaciones étnicas¹ han dejado de ser una preocupación exclusiva de las ciencias sociales para adquirir centralidad estatal y, al pasar definitivamente de la esfera privada a la

¹ El concepto de “etnicidad” posee un sentido impreciso en la medida en que su uso por parte de las ciencias sociales es relativamente reciente. Una de las definiciones más completas pertenece a Anthony Smith. Para este autor, un grupo étnico debe presentar seis características esenciales: un nombre colectivo, un mito de origen común, una historia compartida, una cultura que lo distingue de otros grupos sociales, la pertenencia a un territorio específico y el sentido de la solidaridad (Smith, 1986; citado por Castillo, 2007). Por otro lado, Nina Friedemann, en *La Saga del Negro* establece que los grupos étnicos están compuestos por individuos que comparten códigos comunes: una lengua, un modo de consumo en el cual se reflejan actividades ligadas al trabajo, al hogar, a los rituales religiosos y festivos. Los grupos étnicos son, en última instancia, aquellos grupos que reivindican un espacio real para desarrollar sus prácticas cotidianas, poseyendo al mismo tiempo la conciencia de un espacio simbólico para perpetuar sus memorias históricas, un espacio que responda a la pregunta: ¿de dónde venimos? Sin embargo, estas definiciones imponen condicionalidades que cohiben su uso en contextos más amplios, históricos o contemporáneos. Por consiguiente, en este trabajo el término “étnico” denotará de manera general los rasgos físicos y culturales de un grupo de individuos, como el fenotipo, las artes, el idioma, pero sin establecer ningún umbral de etnicidad ni regirse por condiciones mínimas preestablecidas.

esfera pública, se han convertido en uno de los principales focos de confrontación política en un mundo multipolar.

En este estudio abarcaremos las relaciones de poder entre el Estado, las poblaciones indígenas y los afrodescendientes (en el contexto latinoamericano) y entre el Estado y las poblaciones migrantes (en el contexto europeo), considerando como horizonte aspectos socio-raciales, el contraste entre diferentes cosmovisiones y el acceso a derechos individuales y grupales. Sin más preámbulo, trabajaremos de la siguiente manera: valiéndonos de un enfoque histórico, explicitaremos el origen y la evolución de la postura asumida por los incipientes Estados nacionales del siglo XIX frente a la alteridad, para luego abordar los cambios inducidos por el proceso de globalización respecto de los desafíos de la diversidad cultural en América Latina y en la Unión Europea. En segunda instancia, analizaremos las repercusiones del multiculturalismo constitucional latinoamericano en las relaciones interétnicas, así como las propuestas desde la filosofía política para cohesionar derechos individuales-universales y derechos grupales-diferenciados. Por último, expondremos el giro paradigmático que actualmente se perfila en América Latina con la intención de contrarrestar la “colonialidad del poder” del Estado neoliberal.

1. Las vicisitudes de la ciudadanía unitaria en América Latina y Europa: de la formación de los Estados nacionales al surgimiento del mundo multipolar

Sin dudas resulta contraproducente abarcar a grandes trazos los procesos latinoamericanos de construcción nacional, debido a que las distintas configuraciones geopolíticas del continente (virreinos principales, jurisdicciones periféricas, gran concentración demográfica de grupos indígenas y afrodescendientes, territorios despoblados) generaron en muchos aspectos realidades estatales diferenciadas (por ejemplo, el nacimiento de la Gran Colombia o el surgimiento de las Provincias Unidas del Río de la Plata). Pese a ello, en el marco de dicha heterogeneidad regional es posible identificar, al menos en el ámbito del procesamiento estatal de la diversidad cultural, una línea analítica común: la alteridad, a través del prisma del ideal civilizador eurocéntrico, que predominó en las jóvenes Repúblicas poscoloniales del siglo XIX y fuera percibido como factor de división política y como obstáculo para el desarrollo cultural y económico de estas nuevas naciones. De forma paralela, la construcción de los Estados nacionales europeos también se enfrentó al

desafío de múltiples y eclécticas reivindicaciones culturales de tipo regional. Sin embargo, mientras en Europa las fronteras culturales se crearon al compás de los siglos, a partir de una coexistencia milenaria de innumerables pueblos que libraron luchas de dominación política, territorial y lingüística, en el hemisferio occidental esas fronteras emergieron de un encuentro abrupto entre cosmogonías y cosmovisiones diametralmente opuestas. De la confluencia entre el imaginario cristiano-civilizador europeo, la geopolítica de un Nuevo mundo y la diáspora africana emergió aquello que Walter Mignolo denomina el “sistema-mundo moderno/colonial” (Castillo, 2007).

Teniendo en cuenta estas dos realidades continentales, la ciudadanía acuñada en Europa, garante de una mínima participación del individuo en cada sociedad nacional bajo la forma de diversos derechos, logró generar cierto grado de cohesión e identificación etnoterritorial entre comunidades, regiones y provincias que en otro tiempo estuvieron distanciadas y enfrentadas, y, por más que se tratase de un error compartido y no de una verdad absoluta, los pueblos europeos estaban en condiciones de invocar e instrumentalizar legados históricos “comunes” (lengua, próceres, ancestros fundadores, monumentos, folclor), en aras de crear una ficción jurídica y cultural (el Estado-Nación) en cuyo seno las diferencias étnicas podrían reconciliarse. Esto no quiere decir que la reconciliación étnica se haya logrado de acuerdo con una visión única de la Nación en tanto “comunidad imaginaria”: los dos paradigmas clásicos de construcción nacional se ven reflejados en Francia, donde la formación del Estado precedió al surgimiento de una conciencia nacional, y en Alemania, donde la identidad territorial colectiva antecedió al aparato Estatal. En lo que al acceso al estatus de ciudadano se refiere, Alemania introdujo el derecho de sangre, *jus sanguinus*, fundamentado en un legado histórico-cultural indeleble, mientras que en Francia, el principio imperante fue el derecho de suelo o *jus soli*, el cual exigía a los miembros potenciales de la comunidad nacional, no tanto un conjunto de antecedentes culturales, sino la adhesión absoluta a los valores republicanos de homogeneidad y laicidad. De esta manera, la primera diversidad cultural a la cual estuvo enfrentada Europa, su diversidad estructural, quedó por así decirlo encerrada en lo que Ricardo Zapata-Barrero denomina una “jaula de hierro”, mental, simbólica y emocional.

En cambio, en América Latina las diferencias étnicas eran irreconciliables: “los promotores del Estado-Nación no pueden aquí, para legitimar su voluntad de emancipación, acudir al modelo romántico de una comunidad

de cultura y de emoción surgida de una Historia milenaria”² (Gros, 2006). Pese a ello, la encrucijada de la alteridad no fue zanjada por medio de segregaciones etno-raciales integrales, como ocurrió en algunos países anglosajones. Por inviable que resultara, el problema fue abordado mediante una estrategia estatal de homogeneización cultural, conformada por dos enfoques complementarios, que al situarse a medio camino entre el universo colonial y la modernidad produjo efectos contradictorios: desde un enfoque jurídico, una vez consumados los diversos procesos independentistas en la América española, las elites criollas de los entonces Virreinos y Capitanías, con la mirada puesta en la Revolución norteamericana, la Constitución de Cádiz, la separación de poderes en el sistema monárquico-constitucional inglés y, en menor medida, en la Revolución francesa, optaron por un mimetismo político a la hora de reestructurar gubernamentalmente los incipientes Estados nacionales. Así, la instauración de regímenes republicanos de corte oligárquico transpuso un modelo de ciudadanía unitaria importado de Europa, proclive a la igualdad jurídica entre todos los individuos circunscritos en una misma comunidad política. No obstante, el “paradigma republicano” no pretendía poner en entredicho la pirámide socio-racial tan arraigada en las relaciones interétnicas a escala continental desde la conquista.

A partir de este paradigma, se legalizó la permanencia en el territorio de grupos poblacionales diversos en calidad de ciudadanos, se decretó la libertad de culto y el fin de la esclavitud, se abolieron privilegios al clero y al ejército, se instauró un sistema educativo laico-gratuito, se crearon mercados internos y se estableció un sistema de sufragio censitario. En contraste, la modernidad republicana también renovó un legado colonial cristalizado en las relaciones de poder y dominación: subsistencia de aristocracias criollas y familias señoriales, concentración del capital social y económico, proliferación de latifundios, creación de cargas fiscales para comunidades rurales sumidas en la pobreza y recrudescimiento de vínculos sociales serviles y clientelistas. Es desde esta perspectiva que Mucke afirma: “profesar la igualdad entre los hombres, como los liberales del siglo XIX, quienes hicieron de esta el principio rector de las nuevas repúblicas, no quiere decir que estos últimos reconocieran una igualdad entre las diferentes culturas presentes”³ (Mucke, 1990, citado por Gros, 2006). Como resultado, el modelo de ciudadanía unitaria adaptado al engranaje latinoamericano solo logró propulsar

² La traducción es nuestra.

³ La traducción es nuestra.

a marcha forzada los procesos modernos de formación estatal, en la medida en que la verticalidad de las relaciones interétnicas, característica de las sociedades de antiguo régimen en Occidente, obstaculizó el camino del liberalismo político-económico que las Repúblicas poscoloniales, emulando a las naciones europeas, pretendían recorrer. Luego, desde un enfoque identitario, el primer proyecto de Nación se realizó sobre una base étnica mestiza: la verticalidad de las relaciones entre eurodescendientes, indígenas y negros no impidió el auge del mestizaje biológico-cultural. En múltiples regiones de la nueva geografía americana, fueron llevadas a cabo campañas de exterminio indígena de alto impacto demográfico, tanto en territorios con baja densidad poblacional (Argentina, Chile), como en los epicentros de los grandes imperios precolombinos (México y Andes Centrales). De igual manera, se favoreció el confinamiento territorial de grupos culturales (afrodescendientes en la Costa Pacífica Colombiana e indígenas en Brasil), ya fuese por medio de políticas oficiales o informalmente. Pero con el tiempo fue imprescindible, en vista del peso demográfico que habían adquirido las poblaciones originarias o arrebatadas al África y debido a la necesidad de incorporar mano de obra en los mercados internos y los ciclos económicos agroexportadores, integrar de una u otra forma el fenotipo y el genotipo de la alteridad indígena y africana al componente etnocultural de la Nación.

Si bien es cierto que este proceso de hibridación fue iniciado con la conquista, también es real que, mientras que el sistema colonial estructuró la mezcla genética en un sistema de castas diferenciadas y jerarquizadas (mestizos, zambos, mulatos, cuarterones) que dio origen a una sociedad pigmentocrática, el republicanismo innovó en cuanto a la instrumentalización del mestizaje, pues con base en la creencia de la inferioridad racial de los no blancos, se esperaba que la mezcla entre el componente genético europeo y la sangre indígena y africana diluyera las impurezas étnicas de estas dos últimas hasta obtener, no un amplio espectro genotípico y fenotípico (que finalmente constituyó el resultado) sino un blanqueamiento integral de la población. A fin de impulsar este proceso biológico, en muchos países se optó por estimular los flujos migratorios provenientes de Europa, si bien solo los actuales países del Cono Sur se convirtieron en verdaderos estados receptores de inmigración. A propósito de la construcción nacional llevada a cabo en Argentina, Juan Bautista Alberdi sostenía que “aún en el caso en que se sometiera al ‘cholo’ o al ‘gaucho’ al mejor sistema de educación, ni en cien años se obtendría un trabajador inglés” (Domenech, 2005). Entre tanto, los países andinos y de la cuenca del Caribe que manifestaron interés político

en captar estas poblaciones migrantes, como Colombia, obtuvieron magros resultados. De manera que, finalizado el siglo de las independencias políticas, la presencia de grupos culturales originarios, afrodescendientes y en general no blancos, pese a su distribución geográfica desigual, todavía continuaba siendo una variable sin solución en la ecuación etnocultural latinoamericana.

Ya iniciado el siglo XX, el tratamiento estatal dado a la alteridad en América Latina sufrió algunas convulsiones, aunque los lineamientos de tinte asimilacionista y homogeneizador continuaron siendo el común denominador en la región. En reacción al exterminio demográfico y cultural acaecido durante los inicios republicanos, algunos sectores mestizos asumieron una posición lascasiana, que reconocía la necesidad de proteger a la población indígena. Esta actitud humanista es considerada como la primera expresión del “indigenismo”, nutrido a lo largo de la geografía americana por acontecimientos sociales, intelectuales e institucionales: la participación de algunos contingentes indígenas en la Revolución mexicana, que hizo resurgir el problema de la tenencia y distribución de las tierras; el movimiento agrario liderado por Quintín Lame, abanderado de la causa indígena en Colombia; la creación del Sistema de Protección al Indio (SPI) en Brasil, en 1910; los escritos del autor mexicano José Vasconcelos, quien consideraba al indio como “buen puente de mestizaje” para la conformación de una “raza cósmica”, y también aquellos otros del peruano José Carlos Mariátegui, quien argumentaba que la miseria, la ignorancia y el atraso de los indios no estribaba en un defecto étnico, sino en las consecuencias nefastas del sistema colonial español.⁴ No obstante, como lo señala José M. Fernández Fernández, la vertiente oficial-estatal del indigenismo fue consagrada durante el I Congreso Indigenista Interamericano llevado a cabo en Pátzcuaro, México, en 1940. Allí se definió al indígena como aquel individuo “social y económicamente débil”,⁵ y se esbozó una postura de “integración por asimilación” que correspondía a la siguiente premisa: “para ser mi igual, debes de dejar de ser lo que eres para transformarte en lo que yo quiero que seas” (Bartolomé, 2009).

Mediante este nuevo intento estatal de diluir la diversidad cultural en una identidad nacional, se apeló, ya no a una solución biológica, sino al desplazamiento desde una categorización étnica hacia una categorización de clase (Cruz Rodríguez, 2009): ahora, tanto la Iglesia, como los partidos

⁴ José M. Fernández Fernández. *Indigenismo*. Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Consultado en: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/I/indigenismo.htm>, el 15/06/2010.

⁵ *Ibíd.*

de izquierda y otros actores estatales atribuyeron a los indígenas y a los afrodescendientes identidades campesinas y sindicales que posicionaron a estas poblaciones como actores del desarrollo económico *hacia adentro*, este último implantado por los denominados “Estados de Compromiso” de la posdepresión (Ottone, 1998), y sustentado por la tesis de sustitución de importaciones (ISI) de la CEPAL. Esta situación de alguna manera favoreció la participación de los grupos étnicos en actividades de manufactura, artesanía y pequeños comercios, así como su interacción con otros sectores nacionales (población urbana, partidos políticos, empresas). Incluso, en el apogeo del modelo cepalino de desarrollo, diversos países llevaron a cabo procesos de reforma agraria, algunos de ellos muy tímidos (como en Colombia), otros más fructíferos (tal es el caso de México, el Estado Plurinacional de Bolivia y Ecuador) pero en última instancia incompletos, los que, si bien dismantelaron el sistema de haciendas y convirtieron a muchos indígenas en pequeños propietarios agrícolas, no fueron acompañados de estímulos económicos para la producción, o bien terminaron en la distribución de hectáreas de tierra poco fértiles.

En otros contextos reformistas, como en Guatemala y Chile, la redistribución de la tierra y el relativo ascenso social alcanzado por las comunidades rurales, tanto mestizas como indígenas, sufrieron luego profundos retrocesos debido al desarrollo de contrarreformas (Solo de Zaldívar, 2006). De manera paradójica, la identidad campesina otorgada a los indígenas se convirtió en un nuevo factor de exclusión en el marco de los éxodos rurales hacia los polos de desarrollo industrial, pues estas migraciones internas desembocaron en interacciones y fricciones sociales entre la población urbana y campesina, que culminaron construyendo una identidad étnica negativa, justificada según los diferentes contextos nacionales en la falta de capital educativo, el dominio precario del idioma español y la pigmentación de la piel.

Como respuesta a este paradigma de “inclusión exclusiva”, multiformes movimientos sociopolíticos con base étnica comenzaron a formarse en todo el continente a partir de la década de 1960. Gracias al creciente capital educativo de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, a la conformación de una *intelligentsia* étnica, y a los albores de una conciencia internacional en torno a la importancia de la diversidad cultural (en el circuito institucional de las Naciones Unidas, las ONG y la Academia) empezó a fraguarse un empoderamiento cognitivo en pos de una identidad étnica autoconstruida, mas no impuesta, y positiva, mas no estigmatizada. Ya en las últimas dos décadas del siglo XX, los movimientos étnicos fueron artífices, aunque no exclusivos, del agotamiento

del paradigma republicano de la diversidad cultural, fenómeno al cual nos referiremos más adelante.

Por el momento, en cambio, habiendo hecho un repaso sobre la evolución histórica de la postura estatal frente a la alteridad en América Latina sería conveniente evaluar cómo se desarrollaron los dos siglos de vigencia del paradigma republicano de procesamiento de la diversidad cultural, el cual se materializó en una ciudadanía unitaria, igualdad jurídica y en un amplio abanico de políticas de homogeneización y asimilación cultural. A la luz de indicadores socioeconómicos universales (como la salud, la educación, el empleo, la mortalidad infantil, el ingreso familiar y la vivienda), constatamos un balance negativo en materia de inclusión para aquellas poblaciones que, desde una identidad étnica autoconstruida o desde una identidad étnica impuesta por el Estado, la academia o la sociedad en general, son categorizadas como comunidades indígenas y afrodescendientes.

En su informe *Panorama Social de América Latina*, la CEPAL indica que “el origen étnico de la población es una condición altamente correlacionada con la posibilidad de ser pobre. Por consiguiente, en varios países que suministraron información estadística, la tasa de pobreza en grupos étnicos (indígenas y afrodescendientes) excede desde 1,2 hasta 3,4 veces la tasa de pobreza del resto de la población. La tendencia general es que dicha brecha entre ambos grupos poblacionales se acrecienta cada vez más, excepto en algunos países como Brasil, Chile y Paraguay” (CEPAL, 2009). Además de la pobreza, en América Latina la mortalidad infantil indígena es “prácticamente el doble que la no indígena, ya que la mediana regional de mortalidad infantil en la población indígena es de 52,2 por 1000, mientras que la no indígena es de 27,6 por 1000” (Del Popolo y Oyarce, 2005). Adentrándonos ya más en realidades específicas, el informe *Inequidad, ciudadanía y pueblos indígenas en Bolivia* estima que “la diferenciación étnica de los hogares constituye un factor explicativo de pobreza en Bolivia” (Valenzuela Fernández, 2004), de allí que para 1995 se observara una incidencia de la pobreza mucho mayor para los jefes de hogar que hablaban alguna lengua indígena (67%) que para los jefes de hogar que solo hablaban el español. Para completar, el informe indica que en este inicio de siglo, el 67% de los empleos más precarios en el Estado Plurinacional de Bolivia son ocupados por población indígena, mientras más del 70% de los hogares indígenas pobres no tiene acceso

al agua potable ni a servicios sanitarios. En el caso de Colombia y según datos del DANE,⁶ los afrocolombianos presentan porcentajes inferiores respecto del promedio nacional en cuanto al nivel educativo en todas las etapas (básica, media, técnica, universitaria, doctoral). Asimismo, la esperanza de vida promedio en Colombia es de 69,8 años para los hombres y 77,6 años para las mujeres, mientras que para la población afrocolombiana es de 64,6 años para los hombres y 66,7 para las mujeres.

Sobre esta información, cabe señalar que la exclusión socioeconómica propiciada por las políticas de disolución y asimilación cultural no constituye el único vector en la gráfica actual de la precarización y marginalización de estas poblaciones, toda vez que la pobreza y la inequidad arraigadas en América Latina se derivan globalmente de los accidentes político-económicos que han configurado la trayectoria histórica del continente: las guerras civiles y fronterizas, el establecimiento de gobiernos dictatoriales, la injerencia extranjera en asuntos soberanos, los diferentes modelos de crecimiento económico, entre los cuales no hay una relación precisa de causalidad, sino más bien una correlación (el déficit democrático puede ser tanto una causa como el efecto del fracaso económico). Lo que sí es posible afirmar es que en escenarios nacionales fácilmente permeables por mecanismos de exclusión e inequidad, como las reformas estructurales de los años ochenta que abordaremos más adelante, la vulnerabilidad estructural propia de las comunidades indígenas y afrodescendientes aceleró la marcha de esos mecanismos.

2. Nuevos derroteros de la diversidad cultural en el marco de la globalización

Si bien la primera diversidad cultural a la cual se vio enfrentada Europa (nos referimos a las etnias regionales que fueron parte del proceso de formación de los Estados modernos) quedó encerrada dentro de las fronteras nacionales, no todas las identidades regionales europeas se diluyeron en una cultura nacional institucionalizada, sino que permanecieron latentes durante dos siglos hasta estallar bajo la presión histórica ejercida por la globalización: por ejemplo, en el caso de los pueblos germanos, la unión étnica precedió al surgimiento de la Federación alemana; en el caso francés, los contrastes culturales fueron desdibujándose paulatinamente gracias al proceso revolucionario, la unión en torno

⁶ Informe del Departamento Nacional de Estadística (DANE), *Colombia una nación multicultural: su diversidad étnica*, mayo de 2007. Disponible en: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf

a la guerra contra Alemania, la recuperación de los territorios usurpados y la intercomunicación geográfica que consolidó la industria ferroviaria. De manera opuesta, Bélgica, constituida como una sociedad binacional, no logró zanjar los conflictos entre las comunidades de habla francesa y flamenca luego de la obtención de su independencia política de los Países Bajos, conflictos socio-culturales que pese a todo no han debilitado el compromiso de esta nación con las instituciones supranacionales de la Unión Europea. Por otro lado, aunque España es un Estado unitario, adolece hoy en día de aquel recrudescimiento de las reivindicaciones culturales regionales que sobrevivieron tanto al esfuerzo unificador de la ciudadanía como a la voluntad opresora del franquismo.

Sin embargo, por lo general los conflictos derivados de la diversidad cultural estructural en Europa no se articulan, en la actualidad, en torno a brechas y desigualdades socioeconómicas (Cataluña es el principal motor regional de la economía española y la región de Flandes, en Bélgica, no posee indicadores sociales significativamente inferiores a los de la región de Wallonie), sino principalmente en torno a luchas por el reconocimiento, que se desarrollan en el campo político (autonomía administrativa y financiera de gobiernos locales, disputa por circunscripciones electorales). En cambio, donde sí prevalece y se perpetúa la inequidad, es en el campo de las migraciones transnacionales. Este es un punto de inflexión respecto de América Latina, con excepción tal vez de un conjunto selecto de países (Argentina, Chile, Costa Rica y Panamá), donde los flujos migratorios transfronterizos (desplazados colombianos en Panamá, migrantes bolivianos en Argentina) han cobrado auge desde los años noventa. Mientras que en la Grecia clásica los ancianos, las mujeres y los pobres no podían aspirar al estatus de ciudadano, la ciudadanía moderna logró borrar todas estas distinciones excepto una: el criterio de nacionalidad. Así, el hecho de ostentar una pertenencia nacional y cultural disímil de la del lugar donde se reside se ha ido consolidando como el mayor factor de exclusión en los países industrializados (Zapata-Barrero, 2004). Hoy en día se esgrimen varios factores que buscan explicar las migraciones transnacionales: algunos de ellos son economicistas y se limitan a percibir la migración como una necesidad para la regulación del mercado laboral internacional, mientras que otros están fundamentados en la *push-pull theory*, según la cual la migración es una opción racional basada en las ventajas comparativas entre países: así, los miembros de sociedades abrumadas por la miseria y la falta de democracia se dirigen naturalmente hacia países prósperos con democracias consolidadas (Barou, 2007).

No obstante, la tendencia migratoria contemporánea desvirtúa estas razones, ya que en virtud de su carácter masivo, los desplazamientos transnacionales son originados por causas cada vez más variadas e incommensurables: las desigualdades socioeconómicas, las oportunidades laborales, los éxodos étnicos, las conflagraciones políticas o el crecimiento demográfico descontrolado son solo algunas de ellas. Paralelamente, los desplazamientos ya no consisten en simples “olas migratorias”, en cuyo caso un grupo poblacional emigra unilateralmente hacia otro país en el cual termina por estabilizarse, sino que están representados por “circulaciones migratorias”, que comprenden tanto la diversificación del perfil de los migrantes (grupos que antes no emigraban comienzan a hacerlo gracias a la creciente accesibilidad del transporte aéreo y a la oferta de oportunidades laborales o académicas, o bien se ven forzados a hacerlo por causa de nuevos contextos de violencia), como la multilateralidad de los países de destino (un grupo que tradicionalmente emigraba hacia una sociedad con afinidades lingüísticas y culturales ahora amplía sus horizontes migratorios). Empero, lo que sí es certero es que los flujos migratorios masivos se han convertido en la fuente posmoderna de diversidad cultural en el nivel mundial: mientras que en 1965 setenta y siete millones de personas vivían por fuera de su país de origen, en 2000 esta cifra se elevaba a ciento cincuenta millones (Barou, 2007).

Contra toda idea preconcebida, Europa occidental y, de manera general, el hemisferio norte, no constituyen las principales sociedades de destino. De hecho, el hemisferio sur acoge en la actualidad al 60% de los migrantes transnacionales (Barou, 2007). En el mismo sentido, cabe resaltar que el énfasis puesto aquí sobre el caso europeo no apunta a situarlo como un modelo ineludible en el tratamiento de la diversidad cultural: su interés estriba en que la Unión Europea, tal vez más que cualquier otro proceso de unificación económica y política conocido, pone actualmente en entredicho la legitimidad del paradigma estado-céntrico, paradigma que los mismos países que la conforman habían llevado a su paroxismo durante los dos siglos precedentes. En efecto, la Unión Europea no constituye una organización intergubernamental clásica, pues posee una autoridad supranacional, pero tampoco es un Estado federal, pues tanto la ciudadanía como el territorio de la Unión carecen de independencia frente a las jurisdicciones nacionales y las ciudadanía unitarias, siendo las primeras producto y consecuencia de las segundas.

Por lo tanto, en virtud del estatus genuino de la Unión, a medio camino entre lo local y lo global, los Estados soberanos que la constituyen aún

poseen el monopolio del manejo de la diversidad cultural: en este campo, la mayoría de los países todavía se muestra reacio y escéptico en cuanto a la apertura de fronteras y la atribución de derechos a los extranjeros. Sin embargo, el proceso de comunitarización de Europa está regido por el principio de *spill-over*: así, la transferencia de competencias nacionales a las instituciones europeas, restringida inicialmente al ámbito económico, terminó por desbordarse hasta abarcar el ámbito político. Siguiendo esta lógica, las responsabilidades y compromisos políticos adquiridos por los Estados miembros a través de los tratados europeos (Maastricht, Ámsterdam, Niza) y de los convenios internacionales (Convenio N° 69 de la OIT, Declaración de Viena de 1993) actúan como fuerzas centrífugas que, a mediano y largo plazo, extraerán los asuntos políticamente sensibles (el manejo de las migraciones y la “otredad” cultural) de la órbita estatal, para trasladarlos a la órbita supranacional. Ineludiblemente, este hecho deja vislumbrar un abandono del modelo estado-céntrico. Ante esta fatalidad histórica, ante el temor que sienten los Estados de aceptar todo aquello que es percibido como foráneo, ajeno y extraño como algo propio y natural, en Europa, el debate sobre la incorporación de aquellas poblaciones que antes estaban excluidas de la vida democrática y social (trátese de individuos provenientes de los mismos países, del continente o de ultramar) se ha tornado inminente, complejo y enriquecedor respecto de la formulación de nuevos paradigmas.

En cuanto al fenómeno de la inmigración en América Latina, sobresale el caso de Argentina, país que posee una vasta trayectoria en materia de formulación de políticas migratorias. De acuerdo con el investigador argentino Eduardo Domenech, con el fin del régimen dictatorial en la década de 1980, las políticas migratorias restrictivas fueron reemplazadas por otras más permisivas, sin embargo, esta tendencia volvió a invertirse poco tiempo después, con la expedición de nuevos reglamentos migratorios en 1987 y en 1994 (Domenech, 2005). Más tarde, el malestar social generado por las reformas estructurales neoliberales fue un detonante para la aparición de comportamientos discriminatorios y xenófobos, sobre todo ante inmigrantes que, además de encontrarse en precarias condiciones económicas, pertenecían en gran parte a la población indígena y mestiza de los Andes centrales (Estado Plurinacional de Bolivia y Ecuador, principalmente). Esta migración limítrofe, por oposición a la migración europea, ha sido considerada “no deseable” históricamente, y coloca a los grupos poblacionales mencionados en una situación de doble vulnerabilidad (socioeconómica y étnica), frente a

los mecanismos de exclusión, sean estos formales o informales. Finalmente, si bien el Estado ha adoptado un discurso pluralista, institucionalizado en la “Nueva ley de migraciones” de 2003, puede observarse que “... La adopción de políticas estatales adscritas a la ideología del pluralismo cultural o ‘multiculturalismo pluralista’ no supondría el abandono de nociones asimilacionistas, por el contrario, ahora podría operar a manera de una ‘nueva ideología de la asimilación’” (Domenech, 2005).

Contrariamente a lo que ocurre en el caso europeo, la diversidad estructural latinoamericana dio pie tanto a luchas por el reconocimiento cultural como a luchas por el acceso a derechos sociales, económicos y políticos. Este fenómeno se explica por la colisión, durante todas las etapas del republicanismo latinoamericano, entre un igualitarismo jurídico de iure, encaminado a preparar el terreno para la formación de una cultura nacional y unos derechos individuales universales de facto, distribuidos de manera paradójica según criterios etno-raciales. Esta falla sistémica de las incipientes democracias latinoamericanas, este rezago histórico, insuperable hasta ahora, es el principio rector de aquello que Catherine Walsh, retomando el pensamiento de Aníbal Quijano, identifica como la “colonialidad del poder”.

Así pues, la primera descolonización del poder en América Latina se logró con la transición paradigmática ocurrida en el marco de las dinámicas de contracción tiempo-espacial e interdependencia económico-política de la globalización. Dicho cambio fue posible, en primera instancia, gracias al activismo social, intelectual y político de los movimientos de base étnica aludidos y, en segundo lugar, debido a un conjunto de factores endógenos y exógenos que nos esforzaremos por describir.

Uno de los principales factores endógenos explicativos es el funesto impacto social que han tenido las reformas estructurales fomentadas por las instituciones financieras internacionales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional), las que convirtieron a América Latina en uno de los laboratorios piloto del neoliberalismo a ultranza: los treinta años de desarrollo económico estado-céntrico (1950-1980) y las restricciones al libre comercio sufrieron una estocada irreversible con la crisis de la deuda externa desatada a principios de los años ochenta. Ante la imposibilidad de acceder al sistema crediticio internacional dominado por la banca privada, el FMI otorgó a los países de la región préstamos de ajuste estructural, condicionados económica y políticamente a la implementación de mercados libres: desregulación y liberalización prematura de industrias y mercados de capital, privatizaciones masivas, recortes presupuestales en el gasto público (con énfasis en el sector

social), flexibilización laboral y alivio fiscal por medio de descentralizaciones administrativas y financieras, entre otras medidas.

Esta “terapia de choque” con fines de relance económico, institucionalizada a partir del Consenso de Washington, propició la “salida de órbita” del Estado de sus antiguos ámbitos de competencia, borrando a su paso las tímidas pinceladas del “Estado de Bienestar”, que se habían realizado entre 1950 y 1970, en materia de acceso a la salud, el empleo, la educación, la propiedad de la tierra y los servicios públicos. Esta tesis resulta ampliamente argumentada y sustentada, no por acérrimos detractores marxistas del liberalismo económico, sino por economistas emergidos de las propias entrañas del Banco Mundial, como Joseph Stiglitz y William Easterly. Este último autor incluso arguye que la etapa económica estado-céntrica, desarrollada entre 1950 y 1980, fue a la vez la etapa de mayor crecimiento económico latinoamericano y que, de haber continuado esa tendencia, el ingreso per cápita hoy en día sería en la región tres veces superior al de 1950. En cambio, el balance para 2003 indicaba un ingreso que difícilmente duplicaba el de 1950 (Easterly, 2006). No profundizaremos más en la exposición de estos hechos, sin embargo, insistiremos en que los efectos negativos de estas reformas aumentaron las exigencias y demandas de los latinoamericanos (entre ellos, las de las comunidades étnicas) hacia el Estado, buscando un nuevo “contrato social” que disminuyera las brechas ensanchadas por la denominada “década perdida”.

Respecto de los factores exógenos, podemos destacar el arribo, con la caída de los regímenes soviéticos y el fin de la guerra fría –suceso que Francis Fukuyama denominó “el fin de la Historia”–, de un nuevo orden mundial multipolar, que produjo un viraje en la naturaleza de los conflictos y preocupaciones internacionales. Así pues, se pasó de la dialéctica global Occidente liberal - Comunismo a dialécticas múltiples: crecimiento económico - lucha contra la pobreza (manifiesta en la Declaración del Milenio), cambios políticos - intereses etnonacionales (guerra de los Balcanes), Occidente - mundo Árabe (Guerra del Golfo), soberanía nacional - integración y supranacionalidad (manifiesta en el Tratado de Maastricht y el Mercosur). En América Latina, la llegada del Nuevo Orden hizo eco en la deslegitimación de las doctrinas de la seguridad nacional contra el enemigo interno (toda expresión del marxismo), lo cual, sumado al colapso económico de los gobiernos autoritarios, generó una dialéctica entre las transiciones a la democracia y la necesidad de reconciliar las sociedades nacionales con el Estado, junto con relegitimar la representación política, lo que derivó en pactos cívico-militares y reformas constitucionales que terminaron incluyendo, ya fuese de forma auténtica o

espuria, la cuestión étnica y de reconocimiento de la diversidad cultural, aspecto este último que nos esforzaremos en ampliar posteriormente.

Luego, la importancia creciente de la comunidad internacional, en calidad de observadora y garante de los procesos de redemocratización en la región (presencia y misiones de trabajo de las ONG, implantación de oficinas de la ONU en toda la región, Diálogos de San José y posterior Cooperación entre la Unión Europea y Latinoamérica), actuó como un mecanismo de presión sobre los Estados latinoamericanos, orientado hacia el compromiso con la cohesión social interna, que no podía hacer caso omiso de los grupos poblacionales históricamente excluidos. Igualmente, la formulación y ratificación planetaria de diversos convenios y tratados internacionales sobre derechos, tanto individuales como colectivos, como es el caso del Convenio N° 169 de la OIT sobre *Pueblos Indígenas y Tribales* (que por oposición al Convenio N° 107 promueve la diversidad etnocultural y no la “integración”), contribuyó a la instalación de alternativas de procesamiento de la diversidad cultural en las agendas públicas del continente.

3. El doble rasero del multiculturalismo⁷ constitucional

La conjunción de todos estos factores trascendió para que los Estados latinoamericanos abrieran espacios de negociación y diálogo para plantear la posibilidad de impulsar por medio de mecanismos formales, por primera vez en su existencia independiente, políticas de enfoque étnico y –justamente– ¿qué mejor espacio de ruptura paradigmática que las reformas constitucionales que intervinieron a escala continental en la transición de la “década perdida” hacia los años noventa? Con la redacción de nuevas Cartas magnas, irrumpió en la escena internacional el “multiculturalismo latinoamericano”, a través de lacónicas o elaboradas proclamas, puestas de relieve o camufladas en el articulado constitucional, entre cuyas representaciones es interesante señalar algunos casos. Por ejemplo, la Constitución de Brasil (1988) introduce la protección de “las manifestaciones de las cultura es populares, indígenas y afrobrasileñas

⁷ Este término, acuñado por la sociología anglosajona durante los años setenta para referirse a la realidad estadounidense, posee un sentido ideológico que suscita debates filosóficos o políticos en torno a la pregunta: ¿cómo debemos actuar frente a las diferencias culturales en nuestras sociedades? Pero también posee un sentido pragmático, es decir, la implementación estatal de un conjunto de políticas llamadas “affirmative action” destinadas a la compensación de desigualdades históricas sufridas por determinados grupos socioculturales (Wieviorka, 1998).

y los otros grupos participantes en el proceso de civilización nacional” (en la Sección II, art. 215, párrafo 1); la Constitución colombiana (1991) establece que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (en su art. 7); y, desde 1992, el texto constitucional mexicano reconoce la “composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (en el art. 4).

Esta nueva postura estatal se da con mayor o menor grado de alcance según el contexto territorial, pero en todas sus expresiones tiene al menos un factor común: la aceptación de la pluralidad. Sin embargo, todavía resta determinar si este cambio discursivo propició, como lo sugiere Miguel A. Bartolomé, la creación de espacios “físicos, económicos, políticos y culturales” para el desarrollo de la pluralidad cultural o si, por el contrario, la vertiente étnica del nuevo constitucionalismo quedó anclada en “una retórica hueca que solo sirve para incrementar los niveles de tensión social” (Bartolomé, 2009).

Antes de aventurarnos en el debate sobre las bondades y los límites de las políticas multiculturales, cabe aclarar dos aspectos esenciales de las reformas constitucionales. En primer lugar, el componente multicultural de las Cartas magnas que surgieron en la región durante las últimas dos décadas (reservando las Constituciones ecuatoriana de 2008 y la boliviana de 2009 para un análisis posterior) fue incluido en calidad de “apéndice” de la expansión de los derechos individuales y colectivos. Para Gabriel L. Negretto, la sacralización constitucional de estos nuevos derechos permitió a los gobiernos latinoamericanos romper, al menos en teoría, con su reciente legado autoritario (así ocurrió en Brasil, Paraguay y Honduras); saldar crisis institucionales y de representación política (en Colombia, Guatemala y Nicaragua); o bien, desde una óptica partidista, mejorar la propia imagen gubernamental ante la opinión pública (como en los casos de Argentina y Chile).

El segundo aspecto concierne a la naturaleza de las demandas étnicas hechas por las organizaciones de base, los movimientos políticos y la academia a las Asambleas Constituyentes: los Estados latinoamericanos, absorbidos por el neoliberalismo de finales del siglo XX, no pretendieron en ningún momento convertir a los grupos étnicos en sujetos de derecho con afán de consumir una refundación etnocultural de sus instituciones, lo cual hubiera ido a contracorriente del modelo de desarrollo imperante y de sus consecuentes intereses económicos. Por ende, el reformismo cultural fue mayoritariamente moderado o débil, ya que los Estados se preocuparon por delimitar el alcance simbólico, jurídico y material de las

identidades étnicas y los derechos grupales derivados de estas, con el propósito de evitar su interferencia con los planes de gobierno y crecimiento económico (agroindustrias, inversión extranjera, ordenamiento territorial, flexibilización laboral). Esto motivó una concepción e institucionalización de los derechos étnicos por la vía impositiva (*top-down*) más que por la consensuada (*bottom-up*).

En Colombia, por ejemplo, el Estado aceptó otorgar a la población afrodescendiente el estatus étnico de “comunidad negra” (criterio que serviría para determinar quién podría o no ser sujeto de derechos grupales), pero confinó esta identidad a la realidad rural de la Costa Pacífica, excluyendo tanto las formas urbanas de construcción étnica, a sabiendas de que la mayor concentración de la población afrodescendiente se encontraba en las grandes ciudades. Adicionalmente, no hay que olvidar que uno de los ejes constitucionales en materia étnica, el reconocimiento de la propiedad colectiva de la tierra, no representaba ninguna innovación multicultural. Por medio de las “tierras comunitarias”, “resguardos” y otras formas jurídicas de territorialidad, los Estados latinoamericanos reanudaban un legado colonial que, paradójicamente, había favorecido la supervivencia de los indígenas. Durante las primeras décadas del republicanismo latinoamericano, múltiples leyes y decretos intentaron desmembrar definitivamente la “posesión colectiva de la tierra”, considerada un lastre colonial que favorecía el rezago económico. En efecto, esta fue una medida lascasiana adoptada por la Corona española a finales del siglo XVI, cuando esta asumió una percepción paternalista hacia los indios, quienes comenzaron a ser tratados como seres infantiles y miserables que debían ser protegidos de los vicios de la sociedad colonial. Pero, para fortuna de estas comunidades, la medida logró protegerlos de una explotación excesiva por parte de los españoles.

Así, en vista de que los resguardos se convirtieron en espacios vitales e imprescindibles de producción cultural, las comunidades indígenas, llegada la hora del multiculturalismo constitucional, hicieron de la territorialidad el estandarte de su renovada identidad étnica. Finalmente, los constituyentes aceptaron este tipo de demandas ya que en parte gozaban de antecedentes históricos y familiaridad ante el Estado, el cual creía conocer sus consecuencias y pensaba poder controlar sus implicaciones jurídicas. Pero, en realidad, el Estado subestimó la virtud expansiva y desbordante de los derechos territoriales que, como veremos más adelante, terminaron arrebatándole a este último prerrogativas de explotación económica de los recursos naturales.

A pesar de la endeble voluntad reformista de los Estados latinoamericanos –y aquí abordamos el segundo aspecto–, nada permite afirmar que las propias demandas sociales, económicas y políticas de los movimientos indígenas y afrodescendientes de toda índole que participaron en las Constituyentes hayan sido la antítesis del Estado liberal. Según Diego A. Iturralde Guerrero, las demandas indígenas esbozadas en el campo del derecho durante las Constituyentes pueden resumirse de la siguiente manera: el derecho constitucional a la existencia como pueblos originarios; el reconocimiento y desarrollo de derechos de propiedad colectiva sobre las tierras y territorios ancestrales, y conservación del medio ambiente; el derecho al desarrollo social y material, que incluye la participación en los beneficios del desarrollo nacional y la protección y promoción del conocimiento científico-tecnológico logrado por los pueblos indígenas en armonía con la Naturaleza; el derecho al desarrollo cultural, que abarca la Educación Intercultural Bilingüe - EIB, como así también el reconocimiento de la justicia comunitaria; y la representación política de los pueblos indígenas en el seno de las instituciones democráticas, lo que asegura la ejecución de los derechos señalados así como su posible ampliación (Iturralde Guerrero, 1997).

Todo esto nos permite inferir que las demandas de autodeterminación y autogobierno que emanaron del proceso de reconstrucción de las identidades étnicas en América Latina se enmarcaron, en principio, dentro de los espacios y fronteras nacionales, los cuales continuaban gozando de sentido para los grupos étnicos (luego veremos las demandas étnicas contemporáneas en el Estado Plurinacional de Bolivia y en Ecuador). Prueba de esta realidad es la percepción positiva por parte de las organizaciones étnicas del continente sobre los cambios introducidos (insistimos en el término “introducción”, pues difiere abismalmente de la percepción sobre “el desarrollo, la aplicación y el respeto” efectivos de dichos derechos por parte del Estado) por las Constituciones en materia de derechos diferenciados. En palabras de la líder indígena Nina Pacari, a propósito de la reforma constitucional de Ecuador, en 1998: “La Asamblea Nacional Constituyente de 1998 reconoció por primera vez los derechos de los pueblos indios y de las comunidades negras como parte del Estado (artículo 84) y a los regímenes especiales de administración territorial (artículo 85)” (citado por Montes de Oca Barrera, 2006). A la vez, Lorenzo Muelas, abanderado de las luchas indígenas en Colombia, decía en el año 2004: “Eso [la Constitución de 1991] fue demasiado importante, demasiado significativo para nosotros. Yo creo que fue de una trascendencia mundial, por eso hoy si no ha desarrollado, si no hemos logrado avanzar es distinto,

nuestras intenciones no eran eso, nuestras intenciones eran avanzar, avanzar y avanzar” (citado por Castillo, 2007).

En este orden de ideas, las demandas de los indígenas y afrodescendientes frente al Estado no se transformaron en derivas comunitaristas, separatismo político o creación de nuevos Estados. Por el contrario, como lo expresa Christian Gros, el nuevo estandarte étnico pudo ondear en las diferentes arenas políticas junto con la bandera nacional (Gros, 2007), puesto que la defensa de la biodiversidad amazónica, la distribución de las riquezas petroleras, gasíferas y mineras, la solidez de los mercados nacionales o el comercio justo no constituyeron solamente una cuestión de intereses étnicos sino, ante todo, de “intereses nacionales”. Hechas estas aclaraciones, ahora podemos adentrarnos en las diversas manifestaciones nacionales del multiculturalismo latinoamericano, con sus desventuras y con sus enseñanzas.

El controvertido sistema de “cuotas étnicas” tiene sus orígenes en las políticas de *affirmative action*, desarrolladas por países anglosajones como los Estados Unidos, Canadá y Australia. En América Latina, específicamente, las cuotas aplicadas a comunidades indígenas y afrodescendientes pretenden corregir cuantitativamente desigualdades históricas derivadas principalmente de la discriminación etno-racial. Este tipo de medidas existe en Colombia, la República Bolivariana de Venezuela, Ecuador y Uruguay, pero tal vez uno de los casos más representativos lo constituya el sistema de Educación superior de Brasil. Ya en la Constitución de 1988, se había postulado la tipificación del racismo como delito no excarcelable, al igual que la posibilidad de otorgar becas educativas y ayudas financieras con enfoque diferencial étnico. De esta manera, al aceptarse la necesidad de combatir la discriminación racial, se desmitificaba la “democracia racial” brasileña. En cuanto al sistema de cuotas, este comenzó a operar en el sector de la función pública e, incluso, en el caso del Estado de Bahía, en la industria publicitaria (Arozena, 2006). En el ámbito educativo, el sistema de cuotas llegó a su auge en 1999, cuando en la Universidad de Brasilia se evaluó la primera propuesta de implementación de esta política (aprobada luego en 2003) y, en el Senado, se inició un debate que llevaría dos lustros sobre el Proyecto de Ley N° 73-C, el cual planteaba “la reserva de una cuota de admisión a las instituciones federales de educación superior de un 50% de las vacantes anuales en favor de los alumnos de mejor rendimiento de la enseñanza media provenientes de familias con un

ingreso de 1,5 salario mínimo per cápita”,⁸ dando preferencia a los postulantes “autodeclarados negros, pardos e indígenas”. El desenlace de este debate legislativo fue la aprobación del Estatuto de Igualdad Racial, que excluyó la polémica “ley de cuotas”, pues, de acuerdo con la postura de la Comisión de Constitución y Justicia de la Cámara alta, este tipo de políticas podría incrementar las tensiones y divisiones sociales más que combatirlas, de suerte que se preservó un enfoque diferencial socioeconómico, en vistas de generar igualdad de oportunidades entre los más pobres, sin distinción etno-racial.

Pese al regreso a la vía universalista que emprendió la rama legislativa, lo importante de este asunto es que el debate sobre el procesamiento de la diversidad cultural, en este caso la etnicidad negra frente a un legado histórico de exclusión, se instaló definitivamente en la esfera pública. La academia, los propios estudiantes autoproclamados negros y no negros, y la sociedad en general están impregnados de esta controversia. Tal vez el mayor logro de las cuotas étnicas sea la creación de un “espacio nacional de deliberación cultural”, pues como lo afirmamos anteriormente, este tipo de políticas solo garantizan resultados numéricos y, en cambio, resultan menos eficaces en la generación de una convivencia intercultural anclada, no ya en la tolerancia sino en la valoración de la alteridad. En palabras de Fidel Tubino, la justificación de estas políticas cuantitativas “solo puede ser que posibilitan el acceso de los excluidos –las mujeres y los indígenas, o las mujeres indígenas– a las esferas públicas nacionales y locales del país. Las cuotas no se justifican por sí mismas sino por el uso que se hace de ellas. Se justifican si, y solo si, los representantes de los grupos socialmente menospreciados generan debates públicos, argumentan, sustentan y obtienen consensos en torno de propuestas legislativas a su vez discutidas con los sectores que representan y legitimadas por ellos” (Tubino, 2002).

Por consiguiente, la “transitoriedad” del sistema de cuotas repercute positivamente en el aumento de la representación política de las comunidades étnicas históricamente excluidas de las instancias democráticas deliberativas y que conllevan decisiones sobre las políticas públicas, si bien su éxito está supeditado a la transformación positiva, por parte de los Parlamentos, Cortes, Universidades y demás instituciones, del imaginario colectivo sobre la diversidad cultural, así como a la formulación de políticas cualitativas destinadas a la educación, la salud o la generación de empleo, que ataquen de raíz la inequidad

⁸ José Joaquín Brunner, *Información, análisis y discusión sobre educación y políticas educacionales*. En: <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2008/11/>

perpetuada históricamente. Siguiendo este lineamiento, anunciamos de antemano lo que posteriormente reiteraremos sobre las políticas multiculturales: a la hora de procesar la diversidad cultural, su función respecto de los derechos universales es de “complementariedad” y no de “suplantación”.

Desde otra perspectiva, no es posible aducir que las cuotas étnicas sean en sí mismas injustas, ya que están orientadas precisamente a terminar con la equidad de oportunidades. Su falencia, en todo caso, radica en las dificultades de implementación, sobre todo respecto de la focalización: por razones complejas, un contraste en la percepción de la alteridad negra, bastante esquemático pero no exento de realidad, diferencia a Norteamérica de América Latina: en la primera región, donde la segregación racial causó un mestizaje tardío, la frontera entre la etnicidad negra y la no-negra es netamente biológica, y la mínima gota de sangre africana en el árbol genealógico convierte a una persona en “african american”. En la segunda región, la etnicidad negra, debido a los centenarios procesos de hibridación etnocultural, hace que la noción de “negro” adquiera una amplia movilidad semántica, que además decanta el término hacia innumerables categorías (mulatos, pardos, morenos, afrodescendientes). Esta realidad determina que en América Latina las políticas de discriminación positiva, desde una óptica estatal rígida e indolente ante la maleabilidad y renovación constante de las identidades étnicas, logren efectos diametralmente opuestos a los deseados.

En Colombia, por ejemplo, la aplicación de cuotas étnicas en el sector público es un caso ilustrativo de la miopía cultural del Estado al momento de generar equidad de oportunidades entre los grupos étnicos: luego de la expedición de la Ley N° 70 de 1993 y del desarrollo de posteriores actos legislativos, en todas las ciudades colombianas con presencia de población afrodescendiente se exigió la participación de un representante de esta comunidad en las Juntas Distritales de Educación (JUDI). Pero en 1996, en la ciudad de Santa Marta, el proceso de nombramiento de los integrantes de la JUDI omitió la candidatura de la persona designada por los afrodescendientes como su representante y entonces la organización étnica CIMARRÓN acudió a una instancia superior, el Departamento Administrativo de Educación, para que se atendiera el derecho de representación de los afrodescendientes. Como respuesta, este Departamento anunció que, en su conocimiento y según la definición de “comunidad negra” forjada durante la reforma constitucional de 1991 y adoptada por la Ley N° 70 de 1993 (que estipula la ruralidad y la ocupación territorial colectiva como criterios de identificación de la identidad negra), Santa Marta no poseía ningún asentamiento histórico

afrodescendiente que se caracterizara por una unidad territorial ancestral y prácticas tradicionales distintas de las del resto de la población. No conforme con esta decisión, CIMARRÓN elevó el caso hasta la Corte Constitucional, competente en materia de revisión de decisiones judiciales sobre violaciones a los derechos fundamentales. Y, tras una cabal investigación, la Corte emitió un fallo en favor de la vinculación de un representante afrodescendiente en la JUDI local, reconociendo que “La igualdad promocional de orden general que eventualmente beneficiaría a la población negra del país, no estaría ligada al reconocimiento de un especie de propiedad colectiva, justificada en una ocupación ancestral de partes del territorio nacional. En realidad, en este caso la diferenciación positiva correspondería al reconocimiento de la situación de marginación social de la que ha sido víctima la población negra y que ha repercutido negativamente en el acceso a las oportunidades de desarrollo económico, social y cultural”⁹.

Al sentar esta jurisprudencia, la Corte le aclaró al Estado colombiano que ninguna política multicultural de acción afirmativa debe enfocarse exclusivamente en el reconocimiento y preservación de las simples particularidades culturales de algún grupo humano. En el caso de la JUDI de Santa Marta, las autoridades locales, al aferrarse a una interpretación esencialista de la identidad negra, se valieron de un mecanismo legal en favor de la equidad entre grupos étnicos para negar los derechos individuales de la población afrodescendiente, es decir que: en lugar de sufrir una exclusión por ser negro, su candidato fue excluido por “no ser lo suficientemente negro”. Según Denis Cucho, este es un ejemplo del riesgo de pasar de una identidad “negada o desacreditada” a una identidad positiva pero exclusiva, semejante a la identidad de aquellos que pertenecen al grupo cultural dominante, mediante la cual todo individuo deberá verse reflejado de manera absoluta si pretende pertenecer a esa minoría étnica (Cucho, 2004). En cambio, la sentencia de la Corte Constitucional recomienda que las políticas multiculturales sean aplicadas cuando la identidad étnica, vista como una dimensión discursiva y material que va mucho más allá del fenotipo y de las tradiciones ancestrales, da lugar a asimetrías de índole social, económica o política respecto del resto de la sociedad nacional, sin que por ello se profane el principio de igualdad entre todos los ciudadanos.

Otra manifestación del multiculturalismo que quisiéramos evocar es la política lingüística desarrollada por México frente a sus comunidades indígenas,

⁹ Corte Constitucional, *Sentencia T-422/96*.

fruto de décadas de movilización indígena y académica a escala local e internacional, que logró materializarse políticamente a través de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003. Mediante esta ley se reconoce la validez de las lenguas vernáculas indígenas en asuntos y trámites de carácter público, del mismo modo que se ordena su uso en las instituciones educativas dentro del marco de programas de educación bilingüe e intercultural, acorde con la dignidad y la identidad étnica de los pueblos indígenas (según los artículos 7 y 11). Tomando como referencia el análisis de Roberto Morris Bermúdez, la actual política lingüística del Estado mexicano ha logrado avances en el ámbito de la conceptualización, por cuanto se ha dejado de considerar a las lenguas indígenas como un problema para transformarlas en un derecho. Aun así, las lenguas todavía no constituyen un verdadero recurso étnico en la esfera pública, pues faltan lineamientos que impulsen su conservación, administración y desarrollo. En este sentido, en México, las lenguas vernáculas solo tienen cabida en las declaraciones oficiales y en la educación, incluso cuando la conceptualización multicultural contempla su uso extendido, por ejemplo, en la prestación de los servicios públicos o en las instituciones democráticas (Cortes, Congreso, entre otros).

En materia educativa, cabe reconocer la multiplicidad de investigaciones lingüísticas, la elaboración de alfabetos gráficos y la producción y distribución gratuita de libros escolares entre alumnos indígenas de planteles con programas bilingües. Pero pese a todos estos esfuerzos se podrían sufrir retrocesos en el futuro, si la implementación de políticas públicas lingüísticas se convierte en una responsabilidad exclusiva de las instituciones educativas, cuya capacidad de conservar, promover y proteger las lenguas indígenas está siendo rebasada por las propias exigencias legislativas. Prueba de la limitada capacidad de maniobra del actual sistema educativo lo constituye la interrupción abrupta del proceso bilingüe e intercultural de los estudiantes indígenas al ingresar en la Universidad. Pues aunque la ley estipula el acceso a la educación superior bajo parámetros bilingües e interculturales, la falta de capacitación, personal y financiación han restringido severamente la aplicación de esta política a la educación primaria, por lo general hasta sexto grado y, en algunos casos, hasta tercer grado (Morris Bermúdez, 2007). Desde principios de esta década, existen dos institutos encargados de liderar la política etnolingüística mexicana: el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Del fortalecimiento de su labor por parte del Estado y de la creación de nuevas instancias federales y locales dependerá la concreción de los derechos lingüísticos diferenciados, que fueran consagrados por el multiculturalismo mexicano.

Culminaremos nuestro análisis de las políticas multiculturales latinoamericanas haciendo dos referencias a la realidad colombiana: por un lado, las implicaciones socioambientales de los títulos de propiedad colectiva reconocidos por vía constitucional a las comunidades negras y, por otro lado, la importancia de la rama judicial en la mediación de conflictos entre las comunidades étnicas y el Estado.

El artículo transitorio 55 de la Constitución de 1991, preveía la expedición posterior de una ley que “les reconozca a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva sobre las áreas que habrá de demarcar la misma ley”. Lo estipulado en este artículo fue desarrollado mediante la Ley N° 70 de 1993. Así, como mecanismo de recuperación, preservación y promoción de la identidad cultural se le otorgó a las poblaciones afrodescendientes rurales de la Costa Pacífica el derecho a adquirir títulos de propiedad colectiva sobre tierras denominadas legalmente “Tierras de las Comunidades Negras” (TCN), las cuales serían administradas por los Consejos Comunitarios, autoridad legal de las comunidades negras. Sin embargo, pese a que este derecho grupal diferenciado les abría las puertas a la autodeterminación y al autogobierno, su impacto positivo sobre las comunidades beneficiarias se vio truncado por dos factores. Por un lado, las adjudicaciones colectivas no contemplaban el uso y la explotación de los recursos naturales renovables y no renovables, aunque sí abarcaban los suelos y bosques. Por otro lado, uno de los principales propósitos de la reforma constitucional era la armonización de las normas jurídicas existentes en materia económica con los planes de desarrollo neoliberales, los cuales incluían la proyección internacional del Pacífico (inversión extranjera, desarrollo de las agroindustrias, incremento en las exportaciones de recursos naturales). “El nuevo Plan incluye profundas transformaciones institucionales; propugna por la autonomía de los individuos y el sector privado y está a tono con las nuevas corrientes mundiales en el campo económico. En esta área (...), crea las condiciones para dinamizar la oferta de bienes y servicios, en el marco de un escenario macroeconómico equilibrado”, esgrimía el Plan Nacional de Desarrollo 1990-1994. De allí que la Constitución de 1991 haya oficializado una dualidad de intereses, donde los planes de vida de las comunidades indígenas y afrodescendientes generaban fricciones con el modelo de crecimiento económico preponderante en América Latina en el umbral del siglo XXI.

Como consecuencia de lo anterior, la actividad empresarial, ante la complacencia o la ignorancia de las autoridades ambientales, en numerosas

ocasiones ha logrado concretar proyectos de extracción maderera, minera y cultivo de palma africana en áreas comprendidas dentro de los linderos de las TCN. Sin embargo, las garantías constitucionales han permitido a las comunidades negras interponer recursos legales con el fin de preservar la función social y ecológica de su nueva territorialidad. Respecto a este punto, la justicia y específicamente la Corte Constitucional han cumplido un papel vital en la interpretación y protección de los derechos grupales diferenciados, frente a los intereses corporativos del sector privado.

Ejemplo de esto son las sentencias T-380 de 1993 y T-955 de 2003: ambas constituyen fallos en contra de la autoridad ambiental del Departamento del Chocó (Pacífico colombiano), de CODECHOCO, la autoridad ambiental central (Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial) y de la empresa extractiva Maderas del Darién. Sobre las dos primeras, la Corte puso de manifiesto el incumplimiento de su función de vigilancia ambiental, al tolerar la explotación indebida de recursos forestales que estaban en resguardo de la comunidad indígena Embera-Catío (Sentencia T-380) y en el territorio colectivo del Consejo Comunitario de la cuenca del río Cacarica (Sentencia T-955). Pese a que el Estado mantiene su facultad de planificación del manejo y aprovechamiento de los recursos naturales (según el art. 80 de la Constitución política) y pese a que la propiedad colectiva de las comunidades negras (al contrario de los resguardos indígenas) no comprende los recursos naturales renovables y no renovables, la Corte dictaminó para ambos casos que la identidad cultural y socioeconómica de los grupos étnicos prima sobre toda actividad de explotación forestal (Corte Constitucional, 2003).

Una última observación que concierne a las comunidades indígenas y afrodescendientes en Colombia se relaciona con su grado de vulnerabilidad cultural. Si en otros países de la región la identidad étnica constituye un factor de exclusión social, en Colombia esta vulnerabilidad se acrecienta con los efectos devastadores del conflicto armado interno sobre los derechos constitucionales. En 2004, el Alto Tribunal ya mencionado estableció que la población desplazada de manera forzosa en Colombia sufría un “estado de cosas inconstitucional”¹⁰ por cuanto la política pública diseñada por el

¹⁰ Según Luis Carlos Alzate Ríos, “El Estado de cosas Inconstitucional es un conjunto de hechos, acciones u omisiones que dan como resultado una violación masiva de los derechos fundamentales. Estos hechos pueden emanar de una autoridad pública específica que vulnera de manera constante los derechos fundamentales, o de una problema estructural que no solo compromete una autoridad en particular sino que incluye consigo la organización y funcionamiento del Estado, y que por tanto se puede calificar como una

Estado para atender el problema del desplazamiento forzado carecía de los recursos financieros y del apoyo institucional necesarios para restablecer los derechos fundamentales y la dignidad de las personas afectadas (Sentencia T-025 de 2004). En vista de que las comunidades indígenas y afrodescendientes se encuentran particularmente expuestas a este flagelo así como a la catástrofe humanitaria generalizada que atraviesa el país, en 2009 la Corte se expidió mediante dos resoluciones (Autos 004 y 005 de 2009) que declaran a los dos grupos étnicos mencionados como “sujetos de especial protección constitucional, en sí mismos titulares de derechos individuales y colectivos fundamentales, y merecedores de atención y protección prioritaria y diferenciada” (Corte Constitucional, 2009).

Para el cumplimiento de esta medida, el Alto Tribunal ordenó al Gobierno nacional adoptar una serie de medidas, cuyo diseño e implementación aún son objeto de debate entre la rama judicial y el Poder ejecutivo, pero que serán determinantes para superar el “estado de cosas inconstitucional” que amenaza con la extinción cultural tanto a los afrocolombianos como a los pueblos indígenas.

4. Contribuciones desde la filosofía política

Hemos visto el doble rasero de las políticas multiculturales que ha operado en el continente por cerca de veinte años: los grupos étnicos indígenas y los afrodescendientes gozan de mayor representación política; la politización de su identidad les ha abierto espacios deliberativos y decisionales que les permiten defender a capa y espada su autodeterminación y “planes de vida”; han adquirido títulos de propiedad colectiva sobre vastas porciones del territorio nacional, logrando restringir el uso estatal de los recursos forestales, mineros, e incluso del subsuelo (recursos hídricos); y han establecido sistemas autónomos de gobierno y administración de la justicia. Empero, muchas políticas han sido fabricadas burocráticamente, sin concertación y sin la coautoría legislativa de sus destinatarios, lo que ha minado la capacidad autonómica de los grupos étnicos en tanto “sujetos de derecho”.

Paralelamente, en el continente, los procesos de construcción identitaria solo han gozado de una legitimidad parcial, pues los Estados han impuesto rígidas “condicionalidades étnicas” (ruralidad, ocupación ancestral de tierras,

política pública, de donde nazca la violación generalizada de los derechos fundamentales”, tomado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1282017>

prácticas agrícolas tradicionales, lenguas autóctonas) para aceptar las demandas de reconocimiento y derechos grupales por parte de los grupos poblacionales históricamente excluidos.

A partir de esta situación es necesario plantearse la siguiente reflexión: acaso ante la arremetida de la globalización, entendida como aquel proceso que contrae el tiempo y el espacio, suprime barreras geográficas, crea interdependencia planetaria en los campos cultural, político y económico, despoja a los estados de sus competencias regionales y mundiales, pero que además ejerce una incontenible fuerza de atracción sobre las identidades étnicas, sacándolas de la órbita de la alteridad para proyectarlas hacia la posmodernidad occidental y la lógica transnacional de mercado, ¿qué alternativas poseen los Estados nacionales para concretar el procesamiento de la diversidad cultural? ¿Es posible conciliar en la actualidad los preceptos liberales de universalidad, individualidad, homogeneidad, laicidad y libre mercado con la valoración de identidades étnicas surgidas de culturas originarias y de los flujos migratorios y, al mismo tiempo, evitar que estas últimas sean objeto de inequidad socioeconómica?

Frente a esta encrucijada, existen dos posturas tanto en el ámbito académico como étnico. La primera de ellas aborda tanto el contexto europeo como el latinoamericano y admite la necesidad absoluta de abrir espacios de diálogo, decisión política y desarrollo integral para la diversidad cultural, al mismo tiempo que rescata aquellos valores liberales que, pese a haber emanado de la modernidad occidental, de conflictos sociopolíticos y de instancias de deliberación ajenos a la realidad específica de América Latina y de las migraciones transnacionales, están revestidos de legitimidad democrática universal, tales como la separación entre Iglesia y Estado, la independencia de poderes, el conjunto de los derechos sociales, civiles y políticos de primera generación (sufragio universal, educación, salud), e inclusive la existencia de un mercado transnacional que ofrece acceso a innumerables bienes y servicios.

En lo que concierne a América Latina, no hay que olvidar que el proyecto republicano de homogeneidad y asimilación cultural, con todo y sus mecanismos de exclusión, sí logró que la población indígena y afrodescendiente desarrollara (salvo tal vez en comunidades de zonas remotas como la Amazonía, cuya interacción con la sociedad nacional data del siglo XX) cierto grado de conciencia colectiva nacional. Esto se corrobora por la existencia, en muchos países del continente, de sinergias entre las demandas étnicas y el Estado liberal: en el Departamento del Cauca, al sudoeste de Colombia, por ejemplo, una

industria dedicada a la explotación y comercialización del azufre se declaró en quiebra luego de perder espacio en el mercado nacional. Entonces sus trabajadores, mayoritariamente indígenas de la región, compraron la planta de procesamiento para salvar sus empleos. Cuando el Presidente de la República organizó un Consejo comunal de gobierno en la capital del Departamento Popayán, dos representantes de la comunidad indígena afectada le solicitaron al mandatario un plan de relanzamiento para salvar la empresa y mejorar las condiciones de vida de sus familias.¹¹ ¿Acaso esto no es evidencia de la coexistencia entre una identidad colectiva indígena y una identidad colectiva sindical? ¿No se trata de una prueba fehaciente de que la identidad es, como lo sugiere Stuart Halle, una categoría de análisis inseparable de la interacción social, perpetuamente sometida a las transformaciones, al juego continuo de la cultura, la historia y el poder? (Hall, 1997, citado por Bolívar, 2006).

En su obra *Las reivindicaciones de la cultura*, Seyla Benhabib vislumbra los conflictos entre el universalismo democrático y el multiculturalismo. Benhabib comparte la visión de Charles Taylor, teórico del reconocimiento cultural, cuando afirma: “el diálogo y la coexistencia intercultural son reales, inevitables y necesarios” (Benhabib, 2006). Sin embargo, mientras que Taylor cree en la complementariedad entre identidades colectivas e individuales, bajo la premisa de que el derecho a la dignidad igualitaria (autonomía) afianza el derecho a la autenticidad (identidades grupales), la autora señala que en muchas ocasiones los derechos grupales, reconocidos por una política multicultural, pueden generar dos tipos de situaciones conflictivas: en un primer caso, cuando hay intereses económicos de por medio (por ejemplo, respecto de la explotación de recursos naturales), los derechos grupales de las minorías étnicas pueden ser ultrajados por los intereses corporativos de la mayoría (aquellos que pertenecen a las multinacionales o a los partidos políticos), por lo cual no se descarta la posibilidad de fomentar las manifestaciones (bloqueos, huelgas), el requerimiento de la justicia (como vimos en el caso colombiano) y las alianzas con la comunidad internacional para recuperarlos. No obstante, también es factible que los derechos grupales violenten a la vez los derechos individuales consagrados por la ley: “las políticas de convivencia bienintencionadas por parte del Estado, que apuntan a equiparar el terreno entre las comunidades minoritarias y la sociedad en general, pueden sin querer auspiciar el maltrato sistemático de personas

¹¹ Representante de una comunidad indígena del Cauca durante el Consejo Comunal de Gobierno N° 285, en Popayán.

pertenecientes a la minoría a la que se intenta dar cabida. En ocasiones, provocan un impacto tan severo que nulifica los derechos de estas personas en tanto ciudadanos y ciudadanas” (Benhabib, 2006). Este desfase indeseado entre libertades constitucionales y políticas multiculturales es causado por aquello que Benhabib nombra “la paradoja de la vulnerabilidad cultural”.

En la mayoría de los grupos étnicos reconocidos desde la órbita del Estado, las mujeres y los niños sufren desventajas estructurales que de manera imprevista se ven acentuadas por medidas estatales que apuntan, en principio, al acuerdo cultural: a propósito de la política pública etnoeducativa para afrocolombianos (CEA o Cátedra de Estudios Afrocolombianos) consagrada por la Ley N° 70 de 1993 y posteriores decretos reglamentarios, una docente afrocolombiana del Departamento de Antioquia denunciaba que la visión sesgada del Estado hacia la etnicidad negra desembocaba en una implementación etnocentrada de la CEA que no preparaba a los niños para vivir en una sociedad nacional llena de desafíos interculturales, sino en un microcosmos folclórico: “(...) Tenemos que partir por enseñarle al otro que tiene un contexto, que tiene que cuidar la flora, la fauna, que él ha vivido allí, sí, pero lo otro es posicionarlo dentro de una sociedad, que él no va a estar raspando la totuma ni con el manduco, ni pilando el arroz ahí en el pilón, sino que él tiene que trascender como persona dentro de una sociedad que le está exigiendo no solamente las cosas que él ha hecho sino otras más, entonces hay que prepararlo a él para otras cosas” (Heno, Palacio, García, 2006).

En otros casos, la existencia de derechos específicos ni siquiera es necesaria para que el Estado promueva indirectamente la violación de derechos fundamentales: en el caso del Reino Unido, por ejemplo, la libertad de culto no viene acompañada de medidas que impidan, por caso, que una mujer musulmana sea repudiada por su familia y excluida de su comunidad por razones de infidelidad matrimonial, o de sanciones penales contra la escisión genital femenina practicada en niñas y jóvenes menores de edad, una práctica ritual de muchas comunidades islámicas, que puede conllevar a graves trastornos, tanto psicológicos como corporales (esterilidad, hemorragias, muerte). Como resultado, numerosos miembros de minorías étnicas se ven forzados a aceptar “la violación de sus derechos ciudadanos en contextos intragrupales como precondition necesaria para retener sus identidades grupales, o renuncian a sus identidades grupales como el precio a pagar por la protección estatal de sus derechos básicos” (Benhabib, 2006). En este punto, Benhabib discrepa

con la visión del filósofo estadounidense John Rawls, quien defiende una distinción tajante entre la esfera pública reservada al Estado y sus instituciones, y la esfera privada, destinada a la sociedad civil.

Puesto que los conflictos multiculturales surgen precisamente de la transferencia de identidades grupales de la esfera privada hacia la esfera pública, a Rawls le preocupa la salvaguardia de la autonomía de las personas en público (por ejemplo, que las mujeres indígenas no vean violentado su derecho al voto), pero no la preservación de los derechos individuales en el interior de las prácticas privadas minoritarias (el hecho de que las mujeres indígenas, por el peso de la tradición, no tengan libertad para escoger a sus cónyuges o sus profesiones). En cambio, Benhabib considera que la esfera pública debe abarcar imperativamente a la sociedad civil, pues es ella quien libra las batallas culturales, y es ella quien se encarga de impulsar los cambios políticos y morales en torno a la valoración de la diversidad cultural: “No podemos pretender proteger del debate y del escrutinio público determinados ámbitos de la cultura (...). A menudo, son los movimientos sociales los que amplían el significado de derechos igualitarios y convierten lo que parecían cuestiones meramente privadas en cuestiones de interés colectivo” (Benhabib, 2006).

Ante esta aparente incompatibilidad entre las políticas liberales promotoras de la autonomía individual y las políticas de reconocimiento, protectoras del pluralismo, ¿cómo puede ser viable una comunión entre ambas sin incurrir en la degradación de la vida democrática de las personas, ya sea que pertenezcan a la sociedad nacional en general, a la inmigración o a alguna comunidad indígena o afrodescendiente? ¿Existe alguna manera de superar el paradigma de la homogeneidad cultural arraigado en los cimientos filosóficos de los Estados-Nación sin que estos sientan que sus valores políticos, morales o culturales están siendo vulnerados? Es inverosímil pensar en una situación de ausencia total de reticencias y conflictos; el abandono de ciertas tradiciones (como el principio de *jus sanguinis* en la transmisión de la nacionalidad o la negación del voto a los inmigrantes) en pos del diálogo y el entendimiento interculturales incrementará inexorablemente la tensión social. Sin embargo, es posible lograr que esta tensión sea aliviada gracias a un nuevo pacto o “contrato social”, y no que se utilice la violencia sociopolítica o la negación de la alteridad como válvula de escape, tal como lamentablemente ha ocurrido y ocurre en el caso de las guerras balcánicas.

Seyla Benhabib propone pues tres principios fundamentales como soporte de toda democracia que aspire a conciliar sus valores liberales con

las prácticas multiculturales: la “reciprocidad igualitaria”, que establece que los miembros de minorías no deben merecer menores derechos civiles, políticos, económicos y culturales que la mayoría. La “autoadscripción voluntaria”, que estipula que ninguna sociedad multicultural debe asignarle una condición cultural, religiosa o lingüística a una persona de manera automática, en virtud de su nacimiento. Esto implica que el Estado no debe controlar la pertenencia grupal a expensas del individuo, siendo conveniente que se les pregunte a las personas, en algún momento de su vida adulta, si quieren o no seguir perteneciendo a sus comunidades de origen. Finalmente, propone la “libertad de salida y asociación”, mediante la cual se reconoce la libertad para salir de un grupo sin restricción alguna, aunque esta salida pueda ir acompañada de la pérdida de ciertos privilegios formales e informales.

En lo referente a las migraciones transnacionales como catalizadoras de la diversidad cultural, lo que se plantea entonces es la desvinculación, por un lado, entre el Estado-Nación y la ciudadanía y, por otro lado, entre la cultura y el Estado-Nación o, en otras palabras, la “desterritorialización” de la identidad cultural a través de una “ciudadanía posnacional” (Dijkstra, Geuijen, Ruijter, 2001). Lo que se pretende con esta visión de la sociedad es que cualquier persona que haya residido en algún Estado durante un período determinado pueda, en primer lugar, acceder a un estatus de legalidad jurídica, es decir que se le permita a todo individuo que tenga un comportamiento ciudadano (cumplimiento de la ley, escolarización de sus hijos, voluntad por aprender el idioma oficial) salir de la clandestinidad a la cual su condición de inmigrante lo condena.

En España y Francia, por ejemplo, se han organizado largas jornadas de naturalización a lo largo de la última década, para reconocer la importancia de la mano de obra extranjera para la competitividad de la economía nacional y de las cotizaciones y contribuciones de los inmigrantes para los sistemas fiscales, pensionales y de salud. Benhabib considera que “lo que debería determinar progresivamente las reivindicaciones de pertenencia y de ciudadanía es lo que las personas hacen, y no tanto lo qué son en términos de identidades atribuidas de raza, etnia y religión (...) ¿Cual es la justificación para negarles derechos similares a un nacional turco o croata, a un paquistaní o a un argelino que han residido en un país y participado en la economía y en la sociedad civil?” (Benhabib, 2006).

En el mismo sentido, es indispensable desvirtuar la creencia de que los inmigrantes, salvo si logran integrarse en la “cultura dominante”, no pueden

aspirar a los mismos derechos de los ciudadanos o de los grupos étnicos originarios, bajo el pretexto de que los primeros han aceptado voluntariamente la integración a la sociedad, mientras que los segundos han sido integrados en contra de su voluntad. Este argumento es central en la teoría multiculturalista de Will Kymlicka, quien opone la diversidad endógena a la diversidad exógena. Desde este discurso, las políticas de reconocimiento deben beneficiar principalmente a las culturas institucionalizadas, y no a las culturas informales, es decir, aquellas que son menos reconocidas en público y más recientes. Según Benhabib, Kymlicka cae en la eterna trampa del esencialismo cultural al creer y afirmar que toda cultura que no sea societaria o nacional, es decir “geográficamente concentrada, institucionalmente compleja y culturalmente diferenciada” (Benhabib, 2006) está condenada a la marginalización.

Otra propuesta importante para procesar la diversidad cultural derivada de los flujos migratorios es aquella de las “políticas de acomodación” desarrollada por Ricard Zapata-Barrero en su obra *Multiculturalidad e inmigración*. Este autor establece un antagonismo entre una lógica “multicultural progresista”, con tendencia a la inclusión de la diversidad cultural, y una lógica “fundamentalista estatal”, con tendencia a su exclusión. Así, el fundamentalismo estatal aboga por la estabilidad de la sociedad, y la incorporación de los nuevos migrantes se rige por criterios utilitaristas: estos deben ser admitidos únicamente si traen consigo más beneficios que costos, es decir, un alto capital educativo y económico, pero no pobreza.

En cambio, la multiculturalidad privilegia la justicia antes que la estabilidad. Barrero propone pues un equilibrio reflexivo entre estos dos extremos, de manera que las democracias liberales no se tornen ni muy injustas ni muy inestables. Como respuesta a esta necesidad de buscar un equilibrio entre los intereses de la comunidad nacional y las nuevas identidades colectivas, surge la posible aplicación de “políticas de acomodación”. Esta propuesta toma en cuenta que, dentro de la esfera pública, es decir, en el espacio conformado por las instituciones democráticas, los ciudadanos y los “otros” culturales pueden desarrollar “zonas de conflicto”, las cuales pueden originar discriminación laboral, xenofobia, entre otras situaciones de tensión cultural.

Por lo tanto, la aparición de una “cultura de la acomodación” debe en primera instancia permitirle a un individuo participar plenamente de la vida democrática (y no desde una participación parcial, en la cual el derecho a la educación se vería opacado por la exclusión del mercado laboral y del derecho al voto), sin tener que renunciar a su identidad cultural. En segundo lugar,

una vez adquiridos todos los derechos, es decir, una vez superadas las desigualdades jurídicas de una sociedad, las políticas de acomodación deberían remediar las desigualdades etnoculturales, de manera que el reconocimiento de la diversidad no se convierta en un nuevo factor de exclusión. Para lograr su propósito, el Estado también debe reconocer que los ciudadanos, al carecer de los recursos individuales para gestionar la diversidad cultural, y al estar enfrentados con un tema que despierta tantas emociones, solo alcanzan como alternativa el ejercicio del racismo, pues este constituye la única respuesta a la confusión y la desorientación que genera la llegada masiva de culturas desconocidas o estereotipadas.

Por ello, es imprescindible que los ciudadanos se conviertan en actores y gestores de aquello que Barrero denomina el “proceso de multiculturalidad”: se debe abandonar la tendencia a deliberar sobre estos temas culturales exclusivamente en cónclave, entre las paredes de los ministerios o los parlamentos. Por el contrario, los inmigrantes y los ciudadanos, orientados por los funcionarios estatales y confrontados en el marco de las instituciones públicas, deben debatir sobre los temas que los fragmentan y sobre cómo lograr un consenso o una “acomodación” entre las partes. Barrero también establece una analogía entre las políticas de acomodación y aquellas dirigidas a los discapacitados, una reflexión que bien valdría la pena ser contemplada para el contexto latinoamericano: “Se adaptan aceras, entradas en autobuses (...) con la finalidad de que las personas con algún tipo de disminución puedan valerse por sí mismas y sentirse “cómodas” en la esfera pública (...). Estas modificaciones pueden afectar a los comportamientos de los ciudadanos, pero estos pueden muy bien acomodarse a estas formas nuevas de estructurar la sociedad alterando un poco su vida cotidiana” (Zapata-Barrero, 2004). Para concluir, la acomodación entre ciudadanos y migrantes se logra en la medida que ni los unos ni los otros se sientan en desventaja a la hora de resolver las zonas de conflicto o, en otras palabras: “cuando no tengan necesidad de justificar la tensiones y los conflictos que tienen al relacionarse con las diferentes esferas públicas por cuestiones vinculadas con su nacionalidad, color de la piel, condición jurídica, o por considerar que se favorecen más a unos que a otros” (Zapata-Barrero, 2004).

Todas estas propuestas son relevantes para la problemática que nos ocupa por cuanto rechazan el holismo cultural, pues se admite que las “verdaderas culturas” no existen, siendo todas ellas un conjunto de relatos y prácticas que se transforman, se mezclan y se reinventan incansablemente. En realidad, lo importante en el procesamiento de la diversidad cultural por parte de los

Estados liberales es reconocer la “presunción de autenticidad”, para retomar una idea de Charles Taylor, de cada proceso de construcción identitaria, ya sea en comunidades indígenas, afrodescendientes o migrantes. Ahora bien, ¿en qué se fundamenta esta “presunción de autenticidad”? No precisamente en legados culturales ancestrales que habría que preservar como “especies en extinción” (según aquello que Fidel Tubino denomina la crítica habermasiana a la “ecología cultural” de muchas de las políticas multiculturales vigentes en la actualidad en América Latina y en los países anglosajones) y tampoco en una supuesta protección de las tradiciones y de las formas de vida que configuran las identidades: una “protección administrativa de especies. El punto de vista ecológico de la conservación de las especies no puede trasladarse a las culturas. Las tradiciones culturales y las formas de vida que en ellas se articulan se reproducen normalmente por el hecho de que convencen a aquellos que las abrazan y las graban en sus estructuras de personalidad, es decir, porque motivan una apropiación productiva y una persecución de las mismas” (Habermas, citado por Tubino, 2002).

Por lo tanto, el multiculturalismo no debe convertirse en una tiranía de la mayoría, pero tampoco en una tiranía de las minorías: en lugar de resaltar las fronteras entre las colectividades o sencillamente promover la tolerancia de discrepancias culturales, cuyo resultado nefasto es la yuxtaposición de grupos étnicos que generan una sociedad “mosaico”, se deben valorar el diálogo y la negociación interculturales en la esfera pública, exaltados por la “democracia deliberativa”, con el fin de darle coherencia y sustancia a los términos de “diversidad” y “pluralismo”. Luego, la doctrina que debe sustentar la “presunción de autenticidad” de las culturas es aquella de los derechos humanos, que justifica acciones encaminadas a la justicia y a la justicia entre los grupos étnicos. Siguiendo este análisis, toda política multicultural debe contar durante la totalidad de su ciclo (identificación, formulación, implementación y evaluación) con un consenso entre el Estado y los destinatarios, con el propósito de lograr una articulación acertada con el imperativo social de la equidad, para así evitar no solo la gestación de nuevos mecanismos de exclusión cultural, sino la profanación de derechos universales inquebrantables (por ejemplo, el derecho a la integridad física bajo la justicia comunitaria indígena).

La segunda postura a la que nos referíamos abarca específicamente el contexto latinoamericano, y se caracteriza por una dura crítica al modelo de desarrollo neoliberal, focalizado en los intereses del mercado transnacional de bienes, servicios y capital. En términos de Catherine Walsh, esta

propuesta de procesamiento de la diversidad cultural surge de una “insurgencia política y epistémica” por parte de los movimientos indígenas, que apunta a la decolonialidad del poder y del Estado: no solo por el hecho de “cuestionar, desafiar y enfrentar las estructuras dominantes del Estado –las que sostienen el capitalismo y los intereses de la oligarquía y del mercado– sino también por poner en escena lógicas, racionalidades y conocimientos distintos que hacen pensar el Estado y la sociedad de manera radicalmente distinta” (Walsh, 2008).

Ahora, ¿cómo se concreta dicho proceso? Catherine Walsh arguye que el caballo de batalla de la refundación cultural del Estado-Nación lo constituye el desmantelamiento de la “matriz colonial”, compuesta por cuatro ejes principales: las relaciones interétnicas jerarquizadas (la inferioridad de lo indígena y lo negro frente a lo mestizo y lo blanco), dominadas por el concepto de “raza”; la colonialidad del saber, es decir, el eurocentrismo como horizonte científico de la humanidad; la colonialidad del ser, que proyecta a los pueblos indígenas como no-civilizados y no-modernos; y la colonialidad de la Naturaleza, que privilegia una división radical entre sociedad y Naturaleza, en lugar de rescatar la relación milenaria entre “mundos biofísicos, humanos y espirituales” (Walsh, 2008).

Por último, la decolonialidad del poder también pasa por la revisión de ciertos elementos discursivos empleados por el Estado y la academia para referirse a los pueblos indígenas y a los afrodescendientes, así como a las políticas orientadas hacia su reconocimiento y promoción culturales. El primero de ellos es la noción de etnicidad. Respecto a este concepto, Catherine Walsh afirma que si bien el apelativo “étnico” puede ser utilizado de manera bienintencionada para resaltar las particularidades culturales de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y para designarlos jurídicamente como destinatarios de políticas de reconocimiento, reparación y acción afirmativa, también puede enmascarar un menoscabo de su identidad colectiva. Al ser catalogados como grupos “étnicos”, se les estaría relegando a una condición especial, minoritaria, reforzada por el hecho de que la población blanca y mestiza no se considera a sí misma como poseedora de etnicidad alguna.

El segundo elemento discursivo es el de “multiculturalismo”, que para nuestra autora se limita a una dimensión descriptiva, que pone de relieve la existencia de un mosaico o un museo de culturas en un determinado contexto nacional, pero que al mismo tiempo esconde un legado de desigualdades socioeconómicas cristalizadas por la colonialidad del poder: este término se usa en el nivel global (ONG, ONU, BID y Banco Mundial),

“orientando políticas estatales y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neoliberal que busca inclusión dentro del mercado” (Walsh, 2008).

Por otra parte, la “interculturalidad” está orientada a un cambio estructural en las relaciones interétnicas, enfocado sobre la equidad y la reciprocidad. Sin embargo, la interculturalidad aún no existe y constituye precisamente una de las metas de la decolonialidad del poder. Finalmente, la “interculturalidad” es complementada por el concepto de “plurinacionalidad”, relativo a la promoción de lealtades múltiples, a la existencia de diversas naciones (en su sentido cultural pero no jurídico, ya que el Estado continúa siendo unitario), derivadas de las diferencias ancestrales, en contraste con la uninacionalidad y la monoculturalidad. La plurinacionalidad otorga entonces una nueva centralidad a las culturas originarias y, como veremos, ha sido incorporada en las últimas reformas constitucionales de la zona andina.

5. El neoliberalismo cultural puesto en entredicho

Este colosal proyecto refundacional de la Nación como comunidad cultural y jurídica ha tenido acogida principalmente en tres países andinos (el Estado Plurinacional de Bolivia, Perú y Ecuador), donde la población indígena, al no haber sufrido los desmanes demográficos de otras regiones latinoamericanas, fue menos permeable ante los procesos de hibridación y mestizaje biológico-cultural. En Bolivia, la comunidad indígena representa aproximadamente al 66,2% de la población total y, en el caso de Ecuador, representa al 6,8% (Del Popolo y Oyarce, 2005). Observamos que el proceso de descolonización cultural en estos países ha trazado dos trayectorias sociopolíticas distintas. En primer lugar, existen propuestas con fuerte contenido ideológico que no han encontrado viabilidad política, entre ellas, el Movimiento Pachakutek para la Liberación del Tahuantinsuyo (MPLT), orientado a la restitución de la antigua comunidad del Tahuantinsuyo inca y a la liberación del opresivo Estado de Perú, percibido como una expresión moderna del poder colonial (Arozena, 2006).

Del otro lado de la frontera, en Bolivia, está el Movimiento Indígena Pachakuti (MIP), liderado por el contrincante de Evo Morales en las últimas elecciones presidenciales, Felipe Quispe. En su programa de gobierno, el MIP propone acciones similares a aquellas emprendidas por otros países de la región y por la propia Bolivia (nacionalización de hidrocarburos, expropiación a multinacionales, reemplazo de las exportaciones de materias primas por manufacturas, creación de entidades financieras de fomento

económico) pero, al mismo tiempo, a través de un discurso ambiguo, plantea la desarticulación total del Estado-Nación para la reconstrucción del Kollasuyo, antigua unidad administrativa del Imperio inca, que acogía diversos pueblos aimaras (Cruz Rodríguez, 2009).

Hacia principios de esta década, Felipe Quispe afirmaba: “Nosotros no seguimos la bandera tricolor de Bolivia que nuestros opresores cargan. Nosotros tenemos la Whipala. También tenemos nuestros propios héroes y mártires. Poco a poco avanzamos para tener nuestra propia constitución política del Kollasuyo (...). Tendremos que derramar sangre, pero estamos seguros que vamos a tener nuestra propia forma de organización, nuestra nación indígena” (citado Cruz Rodríguez, 2009). Este tipo de reivindicaciones sobrepasa el marco de la autonomía y la autodeterminación político-culturales demandadas y aceptadas por otros movimientos indígenas y afrodescendientes del continente: para movimientos identitarios como el MIP, la politización de la etnicidad no apunta a la negociación de derechos grupales con el Estado o a una participación cultural dentro de la identidad nacional, sino a una ruptura política respecto de la institucionalidad liberal y a una secesión cultural no negociable respecto de la identidad nacional blanco-mestiza. En estos casos, no se pretende ser parte del Estado-Nación, sino constituir el propio Estado-Nación.

El segundo tipo de propuestas está conformado por aquellas que emanan de los actuales gobiernos del Estado Purinacional de Bolivia y de Ecuador, que han logrado ganar terreno político-institucional en ambos contextos nacionales pese a ciertas tensiones entre el oficialismo y las comunidades indígenas. Sobre la base de nuevas Cartas Magnas aprobadas entre 2008 y 2009, estos dos países se han encaminado hacia una reorientación del procesamiento estatal de la diversidad cultural. Por oposición a la “refundación étnica” que defiende el MIP en Bolivia, y que supondría la disolución (institucional, territorial y cultural) del actual Estado-Nación, las reformas constitucionales tanto en Ecuador como en Bolivia propenden a una “reestructuración étnica”, que incluye la institucionalización de la plurinacionalidad y la interculturalidad, pero respetando los linderos políticos (composición institucional, ordenamiento territorial, fronteras, símbolos patrios) de los Estados nacionales. Es así como el primer artículo de la Carta política de Ecuador (2008) predica: “El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico”. Por otra parte, en su primer artículo, la Constitución de Bolivia (2009)

describe el Estado en términos de “Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías”.

Ahora bien, en materia de derechos grupales diferenciados, ¿cuál es el punto de inflexión del proyecto plurinacional e intercultural respecto del proyecto multicultural-liberal? Al igual que en el caso de Brasil o de Colombia, en Bolivia y Ecuador también se hace hincapié en la autodeterminación, el autogobierno y la territorialidad de las comunidades indígenas (por otra parte, las nuevas Cartas políticas dejan a las comunidades afrodescendientes al margen del proceso de interculturalidad). Además, para impulsar estos derechos, se contempla: la adjudicación de tierras en calidad de propiedad colectiva con carácter inembargable e imprescriptible; la administración étnica de los recursos naturales renovables; el establecimiento de consultas previas obligatorias por parte del Gobierno para la explotación de recursos no renovables; y el reconocimiento de la justicia comunitaria. Podríamos afirmar entonces que estas medidas interculturales difieren de las medidas multiculturales-liberales más por su alcance jurídico y poblacional que por su contenido: en el Estado Plurinacional de Bolivia, por ejemplo, los sujetos de derecho se elevarían a más del 60% de la población, mientras que en Brasil la población indígena, según estimaciones de la CEPAL, no supera el 0,4%. Asimismo, mientras que en Colombia los resguardos indígenas poseen un estatus incierto dentro del ordenamiento territorial, en Bolivia cabría la posibilidad de convertir municipios en “autonomías indígena-originario-campesinas”, del mismo modo que se podrían conformar “regiones indígenas”.

En cambio, las nuevas Cartas magnas de la región andina se distancian de sus homólogas liberales, por la inclusión de la cosmovisión ancestral indígena dentro de los principios ético-morales del Estado-Nación: en Ecuador, el artículo 72 de la Constitución reconoce a la Naturaleza como sujeto de derecho al afirmar: “La naturaleza tiene derecho a la restauración. Esta restauración será independiente de la obligación que tienen el Estado y las personas naturales o jurídicas de indemnizar a los individuos y colectivos que dependen de los sistemas naturales afectados”. En cuanto al Estado Plurinacional de Bolivia, la nueva Constitución prevé la creación de un Tribunal Agroambiental, competente en materia de fauna, flora, recursos hídricos, forestales y demás elementos de la biodiversidad. Otro aspecto importante, resaltado por Catherine Walsh en su análisis sobre la reforma constitucional en Ecuador, es el reconocimiento de los conocimientos ancestrales como componente esencial de la Ciencia y la Tecnología (Walsh, 2008).

Finalmente, la principal disidencia del modelo intercultural y plurinacional con relación al modelo multicultural-liberal es la orientación moral y filosófica del desarrollo económico, mediante el cual se pretende garantizar la viabilidad y la aplicabilidad de los derechos y medidas en favor de las comunidades indígenas que hemos enunciado: en su afán de romper con el paradigma neoliberal de desarrollo económico y su lógica de libre mercado, el preámbulo de la Constitución boliviana predica: “Dejamos en el pasado el Estado colonial, republicano y neoliberal. Asumimos el reto histórico de construir colectivamente el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario (...) comprometida con el desarrollo integral y con la libre determinación de los pueblos”. Por su lado, el artículo 283 de la Constitución ecuatoriana anuncia: “El sistema económico es social y solidario; reconoce al ser humano como sujeto y fin; propende a una relación dinámica y equilibrada entre sociedad, Estado y mercado, en armonía con la naturaleza (...)”. Este es un gran reto histórico, pues la globalización económica mercadocéntrica, creadora de interdependencia comercial, orquestada por el G-20, la OMC y las instituciones financieras internacionales, hace muy difícil la supervivencia de políticas macroeconómicas comunitarias y los procesos de industrialización autocentrados, impulsados por el denominado “socialismo del siglo XXI”.

Ecuador y el Estado Plurinacional de Bolivia continúan siendo en gran medida dependientes de las exportaciones de materias primas, pues este sector representa cerca del 30% de su PIB, por lo cual sus bonanzas económicas son procíclicas, con un alto grado de vulnerabilidad ante las recurrentes crisis internacionales y la caída del precio de los recursos naturales. Durante 2009, Bolivia sufrió un desmejoramiento de sus cuentas públicas y, al reducirse sus ingresos fiscales, también lo hizo su capacidad de inversión social. En cuanto a Ecuador, el bajo desempeño fiscal afectó las transferencias del Estado central hacia los entes territoriales, las cuales representan el 80% de los ingresos de los niveles locales de gobierno. Adicionalmente, la reducción del PIB para Ecuador y Bolivia fue mayor que la de otros países con sectores industriales más desarrollados y, por consiguiente, menos especializados en recursos naturales (CEPAL, 2009).

Estos dos países forman parte de la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA), bloque de integración regional que aboga por la solidaridad, la reciprocidad, la complementariedad económica y la realización de convenios crediticios. Los miembros del ALBA aspiran a una integración basada en los Tratados de Comercio de los Pueblos (TCP) que logre reemplazar a

los Tratados de Libre Comercio impulsados por los Estados Unidos y la Unión Europea, y en empresas transnacionales encaminadas a la satisfacción de necesidades humanas y no orientadas por la lógica de la ganancia y la acumulación de capital.¹² Durante la III Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de la Asociación de Estados del Caribe, en 2001, el presidente venezolano Hugo Chávez afirmaba: “Ese modelo neoliberal no puede ser la base ni el marco para nuestros modelos de integración. No puede ser, es imposible que nosotros pongamos por delante para integrarnos, a la economía. No es la economía la que nos va a integrar y menos nuestras economías llenas de debilidades, de vulnerabilidades”.¹³ Pese a esta voluntad de cambio la gran paradoja del ALBA es su sustento económico, pues la mayoría de los proyectos en educación, infraestructura, energía y minería que han visto la luz hasta la fecha, así como el Banco del ALBA, son financiados mayoritariamente por las exportaciones de hidrocarburos y otros recursos naturales de la República Bolivariana de Venezuela, Ecuador y el Estado Plurinacional de Bolivia, esas mismas exportaciones que hacen a estas economías tan débiles y vulnerables, pero que simultáneamente lubrican el engranaje neoliberal del mercado transnacional de bienes, servicios y capitales.

6. Conclusiones

Nuestro propósito no ha sido idealizar ninguna de las estrategias estatales implementadas frente a la alteridad. No podemos caer en la trampa del esencialismo cultural y afirmar que la vanguardia constitucional del Estado Plurinacional de Bolivia y de Ecuador constituye un modelo a seguir por las demás naciones latinoamericanas: los indígenas y los afrodescendientes de toda la región tienen derecho a exaltar su ancestralidad, así como a conjugar su identidad étnica con identidades paralelas (de género, orientación sexual, profesión) e, incluso, tienen derecho a renunciar a su etnicidad para acoger el anonimato y la homogeneización cultural de las ciudadanía nacionales. El dilema al instante de priorizar, ya políticas multiculturales articuladas al liberalismo político-económico occidental, ya políticas interculturales encaminadas al renacimiento étnico del Estado-Nación, no debe ser una decisión orquestada por las ciencias sociales, ni impuesta por algún actor étnico (blancos, mestizos, indígenas o afrodescendientes). El único requisito que

¹² En: www.alianzabolivariana.org.

¹³ En: <http://www.alternativabolivariana.org/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=1>.

todo procesamiento de la diversidad cultural debe cumplir para acceder a la legitimidad democrática es emanar, como ya tuvimos la oportunidad de aseverarlo, de la deliberación y negociación política interétnica, valiéndose de la institucionalidad, de los preceptos constitucionales, de los instrumentos de derecho internacional y de las contribuciones académicas. Toda nueva decisión política que involucre a la diversidad cultural debe someterse al ejercicio de la memoria histórica, tanto latinoamericana como mundial, para no repetir los errores asimilacionistas del pasado republicano, para no perpetuar solemnes proclamas multiculturales sin viabilidad política y para no precipitar la fragmentación étnica y territorial de los Estados nacionales.

Con el propósito de convertir esta hipótesis en una realidad, las relaciones interétnicas de América Latina tendrán que pasar de un eje vertical a un eje horizontal, y esta transformación deberá superar la ausencia de voluntad política, los intereses corporativos, el clientelismo, la ignorancia, entre otros vicios de nuestras incipientes democracias. A pesar de esto y por fortuna para los grupos étnicos históricamente excluidos, el proceso transformativo hacia un nuevo paradigma de la alteridad ya es irreversible en el continente, no solo en virtud de la politización de las identidades étnicas, el fortalecimiento de las organizaciones indígenas y afrodescendientes, y de las garantías constitucionales, legislativas y judiciales, sino porque ante la profundización de la llamada globalización, las soberanías nacionales continuarán cediendo ante la supranacionalidad. Prueba de ello es la proliferación de instrumentos internacionales que, pese a no tener fuerza vinculante para los Estados, ejercen una presión política y moral acumulativa que irremediablemente acabará por encontrar alguna válvula de escape (ratificaciones nacionales, decisiones judiciales, reformas constitucionales, proyectos de ley).

Entre los más recientes instrumentos internacionales en materia étnica se encuentran: el informe del PNUD 2004 sobre Desarrollo Humano, *Libertad cultural en el mundo diverso de hoy*, para el cual la libertad cultural es “parte fundamental del desarrollo humano puesto que, para vivir una vida plena, es importante poder elegir la identidad propia –lo que uno es– sin perder el respeto por los demás o verse excluido de otras alternativas”, al mismo tiempo que sentencia: “De no abordar las luchas por la identidad cultural o abordarlas en forma inadecuada, podrían transformarse rápidamente en una de las fuentes más importantes de inestabilidad al interior de los estados (...)”. Por otro lado, la *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales* (UNESCO, 2005) fija como uno de sus principales objetivos la necesidad de “reafirmar la importancia del vínculo

existente entre la cultura y el desarrollo para todos los países, en especial los países en desarrollo, y apoyar las actividades realizadas en el plano nacional e internacional para que se reconozca el auténtico valor de ese vínculo”. Finalmente, la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* de 2007 reitera que “Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural”.

Paralelamente, en lo que a Europa concierne, será la misma presión globalizadora la que terminará por derrumbar la Europa-Fortaleza, y permitirá a los migrantes transnacionales abonar terreno en materia de derechos socio-políticos y culturales ampliados, los que podrían traducirse en mayor facilidad de acceso a visados o naturalizaciones, la participación en elecciones legislativas o presidenciales e, incluso, en una mayor institucionalización del Islam. Piénsese, por ejemplo, que Turquía ostenta en la actualidad su candidatura a la Unión Europea, lo que conllevaría a la europeización de casi 70 millones de musulmanes, y que en Europa occidental se erigen mezquitas y minaretes que se yerguen al lado de catedrales góticas y palacios renacentistas.

Por consiguiente, esta convivencia intercultural ineludible que ya avanza a paso firme augura el surgimiento a corto o mediano plazo de una ciudadanía posnacional, la cual incorporará probablemente nuevos derechos migratorios, sin obligar a los países receptores a renunciar a sus principios políticos fundacionales (libertad, laicidad, igualdad). En cambio, no será viable una sociedad globalizada en la cual la ciudadanía se convierta en un “título de nobleza”, donde muros fronterizos infranqueables sean erigidos, el derecho a la movilidad internacional sea un oligopolio de los ciudadanos de países industrializados y la presencia de inmigrantes económicos y demandantes de asilo sea criminalizada. De proliferar estas posturas estatales, el “eterno retorno” postulado por Friedrich Nietzsche llevará a la balcanización de los conflictos culturales en el actual mundo multipolar, a la profundización de las asimetrías socioeconómicas, de cara a unos Objetivos del Milenio cada vez más lejanos, y a la exacerbación del terrorismo internacional.

Capítulo 2. El Estado, la escuela y el reconocimiento de la diversidad

DANIEL GALARZA

Este capítulo busca realizar aportes para comprender las formas como el Estado y la escuela se vinculan con la diversidad cultural. No se trata de una temática nueva en el campo de la investigación educativa pero se refiere específicamente a un conjunto de problemas políticos y sociales persistentes, que están lejos de agotarse como tópicos de debate y más aún de resolverse.

Para dar cuenta de la cuestión, se revisarán algunas de las notas más características de la forma como se configuraron los Estados y los sistemas escolares en la Argentina, Chile, Colombia y Perú, y las transformaciones en curso que redefinen su posicionamiento en un contexto caracterizado por el cuestionamiento de algunas de sus pautas organizativas y modalidades de intervención tradicionales. Aunque el análisis se moviliza a partir de indagaciones realizadas en estos países, la reflexión se proyecta mas allá de cada uno de estos contextos y procura contribuir al debate acerca de las formas como los Estados y los sistemas educativos latinoamericanos han tratado y tratan la diversidad. Si bien el planteo de este libro es más amplio, el abordaje de este capítulo, se centrará en lo que se podría caracterizar como las “formas clásicas” del problema: la relación de las políticas estatales, especialmente las políticas educativas, con los pueblos originarios, con los afrodescendientes y con los grupos migrantes.

La revisión de estas cuestiones buscará poner en tensión las tendencias estructurales mediante la voz de los actores que, en cada contexto, encarnan al Estado, las escuelas o las comunidades. Se argumentará así, que las políticas estatales y la acción del sistema educativo han atravesado un recorrido donde en cada período en el que se ha avanzado hacia el reconocimiento formal de ciertos derechos –aunque no siempre en su concreción– ha habilitado la percepción de una nueva forma de desigualdad, de un derecho potencialmente negado. No se trata de recorridos evolutivos ni predeterminados, por el contrario, son el resultado de un sinnúmero de conflictos donde los *sujetos negados* han debido luchar por el reconocimiento de sus derechos aunque los logros alcanzados en esta materia no necesariamente hayan sido consecuencia

exclusiva de esas luchas. Los sucesivos reconocimientos de la igualdad natural entre las personas, de las desigualdades socioeconómicas derivadas de las formas de organización de las sociedades capitalistas, y de la diversidad cultural y el derecho a la identidad, se asocian con cambios en las formas que han asumido la intervención del Estado para organizar la sociedad, y el sistema educativo en la transmisión cultural.

1. América latina: países pluriétnicos y Estados homogeneizadores

Durante más de tres siglos –y en algunos casos, cuatro– los pueblos americanos resistieron la conquista y la colonización pero fueron diezmados por las enfermedades y puestos al servicio de la economía virreinal a partir de una diversidad de figuras que, como la encomienda, fueron utilizadas ante la imposibilidad de esclavizar a “pueblos con alma” y disfrazando de causa noble (la evangelización) lo que verdaderamente eran actos de sojuzgamiento (Columbres, 1989). Sin precisiones eclesiásticas al respecto, los negros africanos fueron capturados y llevados como mano de obra esclava hacia América. Esa primera generación de europeos, pueblos americanos y esclavos africanos daría origen a una sociedad colonial caracterizada por el mestizaje y a una estratificación social resultante de la imposición de relaciones de dependencia coloniales primero y, posteriormente, de clase (Stavenhagen, 1970).

La política de orientación hacia el Atlántico seguida por las reformas borbónicas contribuyó significativamente al crecimiento de Buenos Aires, una ciudad que, además, actuaba como cabecera de las rutas comerciales con el Alto Perú. La población, integrada mayoritariamente por españoles y mestizos, enfrentó, hasta mediados del siglo XIX, el desafío de poseer una frontera conflictiva con los indios, quienes, de todos modos, se integraron de manera periférica a la economía virreinal (Halperín Donghi, 1991) y, más allá de los procesos de sojuzgamiento y exterminio desarrollados desde el naciente Estado argentino, contribuyeron al mestizaje de la población. Lo mismo sucedió con los negros esclavos llegados durante el siglo XVIII, quienes durante el siglo XIX obtendrían su libertad. Al decir de Weinberg, “la realidad enriqueció el tejido social con mestizos, mulatos, cuarterones, quinterones, cholos, chinos y tantas otras denominaciones, tan gráficas como ilustrativas de la diversidad de grados del cruzamiento” (Weinberg, 1995).

En Chile, la etapa colonial estuvo signada por las dificultades de sus primeras ciudades para insertarse en el esquema de la economía virreinal,

debido principalmente a su aislamiento geográfico. A nivel poblacional, la tensión entre los españoles y los americanos –los araucanos protagonizaron una larga resistencia– fue constitutiva de sus primeras etapas, tanto como el fuerte aporte indígena a la conformación de la población en general. La cantidad de negros, por el contrario, era escasa (Halperín Donghi, 1991). Desde la llegada de los europeos, las relaciones interétnicas estuvieron atravesadas por “la teoría de la raza inferior”, derivada de la convicción de que los indígenas eran salvajes y de que en Chile había dos tipos de países: el de los hombres pacíficos y el de los salvajes (Huenchullán Arrué, 2006).

Por entonces, Nueva Granada era una región compleja cuya capital, Bogotá, competía por el predominio político y económico con Cartagena, Popayán y Medellín. Ese carácter policéntrico se yuxtaponía con la heterogeneidad de su población: población blanca y mulata en la costa, el interior predominantemente mestizo pero con una importante población blanca y las zonas mineras con una fuerte población negra y esclava (Halperín Donghi, 1991). En 1898, se planteó la condición de “menores de edad” para los indígenas, y se declaró que la legislación general de la República no regiría entre los salvajes “que vayan reduciéndose a la vida civilizada” (Treviño, 2005). Por el contrario, los descendientes afroamericanos eran invisibilizados por un Estado que solo muy tardíamente les reconoció especificidad.

En el Alto Perú, organizada la economía en torno a las minas, se expandía a su alrededor una incipiente agricultura y algunas ciudades comerciales actuaban como nexo con aquellas otras dedicadas a la minería. La articulación de la economía virreinal con las estructuras productivas preexistentes del mundo andino marcó el derrotero de las poblaciones nativas que, desde la mita minera o cultivando la tierra de los españoles, mantenía a curas, caciques y corregidores (Halperín Donghi, 1991). Desde el principio constituyó una preocupación la lengua en que debía llevarse a cabo la evangelización y, si bien se adoptó el quechua –previamente impuesto por los incas– para aprovechar su difusión en la región, ese interés inicial pronto se disipó: en 1770, se promulgó una cédula real por la cual se ordenó a los virreyes: “que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mismos dominios y solo se hable el castellano...”. Tras la revuelta de Túpac Amaru, Carlos III prohibió el uso del quechua en la escuela e impulsó firmemente “la castellanización”.

Sin pretensión de exhaustividad, esta revisión pretende dar cuenta de cuatro cuestiones puntuales: a) el derrotero común de los estados latinoamericanos a partir de su origen colonial, b) el origen pluriétnico de los países

de la región, compartido más allá de las variaciones locales, c) el carácter impuesto de las pautas culturales que moldearon la América Latina hispana, y d) la conformación de un discurso que menospreció al indio, el negro o el mestizo, procuró extinguir sus lenguas, estigmatizó su aspecto físico o los consideró seres inferiores o –más metafóricamente– “menores de edad”.

Los procesos de la independencia dieron lugar en algunos casos a la liberación progresiva de los esclavos, aunque sin modificar en esencia la estratificación social derivada de las relaciones coloniales. Los procesos de constitución de los Estados nacionales a fines del siglo XIX dieron lugar a una nueva etapa de violencia e imposición –ahora definida por las elites criollas–, en la que la consolidación de las fronteras y la conformación de una “cultura nacional” marcaron la agenda. Las múltiples formas que asumió la desigualdad étnica, racial y cultural se consolidaron e institucionalizaron por la vía de las constituciones republicanas, que sancionaron la igualdad formal entre todos los ciudadanos sin abordar las inequidades heredadas, y mediante la institucionalización de sistemas culturales y educativos puestos al servicio de la construcción de un sentido nacional homogeneizante (Salvatierra, 2008).

Así, la configuración de estos Estados durante el transcurso del siglo XIX siguió trayectorias diversas en cuanto a sus tiempos y sus logros pero similares en relación con muchas de las características estructurales que los definieron. La construcción de esos Estados supuso un proceso de territorialización de la dominación política¹ y una creciente concentración del poder, de la que se deriva “el ejercicio del poder político como soberanía” (Tenti Fanfani, 2004). Esa noción de soberanía se asoció con la de “voluntad popular”, concebida como resultante de la acción política de una ciudadanía a la que se le reconocían derechos cívicos y políticos en tanto estaba integrada por hombres iguales, libres y dotados de razón.

1.1. El Estado, el sistema educativo y los hombres libres, iguales y dotados de razón

Los procesos de inclusión de los grupos sojuzgados en las nacientes sociedades nacionales supusieron la asimilación cultural y la inserción en las crecientemente preponderantes relaciones de clase que desplazaron paulatinamente a las relaciones coloniales como articuladoras de la estratificación

¹ La territorialización supone “el reemplazo de la idea de obediencia basada en los vínculos personales entre gobernantes y gobernados por la idea de obediencia basada en el lugar de residencia” (Tenti Fanfani, 2004).

social (Stavenhagen, 1970). En este contexto, los sistemas educativos de la región, configurados entre fines del siglo XIX y principios el siglo XX, funcionaron bajo premisas que hicieron de la homogeneización cultural su principal razón de ser.

Acompañada por una compleja etapa de conflictos políticos internos, durante las décadas de 1850 y 1860 y durante las campañas “al desierto”, destinadas a conquistar los territorios que al Norte y el Sur del país permanecían en manos de los pueblos indígenas, en Argentina la construcción del Estado nacional estuvo signada por una moderada secularización promovida por las elites, que ampliaron las funciones estatales desplazando a la Iglesia e interviniendo en ámbitos antes considerados “particulares”. Aceleradamente se desarrolló una importante burocracia estatal (Oszlack, 1999) y una incipiente infraestructura de servicios públicos creció durante la primera mitad del siglo XX en un contexto marcado por los impulsos modernizadores y el ascenso de las clases medias (Halperín Donghi, 1991).

En este marco, la Ley de Educación Común de 1884 estableció normas comunes para la educación primaria, optando por una educación obligatoria, gratuita, universal y laica, que debía enseñar a los alumnos nociones básicas de lectura y escritura, matemática, historia y geografía mundial y argentina, urbanidad, higiene, ciencias naturales, dibujo, música y dar acceso al conocimiento del contenido de la Constitución de la Nación. Estos contenidos definieron la idea de un *currículum homogeneizador* que debía ser aprendido por todos los niños y niñas con independencia de sus comunidades de origen o sus creencias religiosas. La fuerte inmigración llegada desde fines del siglo XIX se definió como el sujeto privilegiado de esta política educativa. Si bien debía aceptar los símbolos nacionales y aprender el idioma oficial, cada grupo inmigrante pudo mantener sus tradiciones en espacios propios y se organizaron en asociaciones civiles –clubes, organizaciones sociales y/o culturales– (Shargorodsky, 2006). Abierto a la inmigración –pese a las leyes de residencia y de defensa social de principios de siglo– el “crisol de razas” no incluía, explícitamente, a los pueblos nativos ni a los descendientes de los esclavos. En flagrante contradicción, la misma Constitución de la Nación que sancionaba la libertad de culto encargaba al Congreso la evangelización de los indígenas.

El proceso de construcción del Estado chileno siguió parcialmente algunas pautas semejantes, como la creciente secularización –que en la Constitución de 1925 establecería la separación entre la Iglesia y el Estado– y una creciente ampliación de la actividad del Estado, iniciada en la década de 1880

por impulso de la prosperidad fiscal derivada de las rentas del salitre, luego renovada en el contexto de prosperidad de la década de 1920 y acentuada durante la dictadura de Ibáñez, en los años treinta (Halperín Donghi, 1991).

Ya hacia 1860 la incipiente expansión del Estado promovió debates sobre la obligatoriedad de la educación, sin embargo, no fue hasta principios del siglo XX que el tema entró definitivamente en la agenda política y se aprobó la ley de 1920. En ese contexto y pese al interés del campesinado andino por la creación de escuelas, el Estado chileno mantuvo en un lugar secundario la expansión de la oferta educativa en los valles andinos, privilegiando la pampa y las costas salitreras (González M., 2004). Evidentemente, los aimara figuraban fuera del universo de preocupaciones educativas de las elites chilenas.

En Colombia, se organizaron los “territorios de misiones”, desde los cuales las congregaciones religiosas católicas promoverían “la civilización”, entendida como la enseñanza de la moral cristiana y la occidentalización de la cultura indígena. El internado indígena y la escuela misional de esta época se constituyeron en una unidad económico-administrativa en torno a la cual la comunidad estableció nuevas relaciones económicas y sociales, de aprovisionamiento y circulación de mercancías, de compra de fuerza de trabajo y comunicaciones. De vital importancia, tanto para el aparato estatal como para la Iglesia, “la escuela misional permite afianzar modelos espacio-temporales, pautas cognoscitivas, valoraciones y prohibiciones e, incluso, determinadas relaciones de producción”, promoviendo así también la desconfiguración de las formas tradicionales de organización indígena (Treviño, 2005).

En Perú, luego de concluida la guerra con Chile y la guerra civil de 1895, una etapa de relativa prosperidad económica asociada con el desarrollo de la agricultura de la costa, la minería y la ganadería serrana permitió el desarrollo de una estructura administrativa creciente, que evolucionaría fuertemente durante los primeros treinta años del siglo XX, en el contexto de gobiernos autoritarios y modernizadores (Halperín Donghi, 1991). La población indígena permanecería al margen de estos procesos, pero a partir de la reivindicación política que los movimientos universitarios de inspiración marxista hicieron de la tradición indígena, los pueblos comenzaron a recuperar la voz.

Entre 1850 y 1855, se aprobaron en Perú la primera Ley General de Educación y la Ley del Profesorado y se promulgó el Reglamento General de Instrucción Pública, aunque recién hacia 1870 se dispuso el funcionamiento de escuelas primarias gratuitas en las capitales de distrito, a cargo de los municipios. A principios del siglo XX, comenzó una etapa de fuerte impulso a la educación primaria y, en los años veinte, se estableció su carácter común,

gratuito y obligatorio. En esa misma década, comienza a tomarse en consideración a la población indígena, con un declarado énfasis civilizatorio y asimilacionista.

Los puntos comunes de esas trayectorias muestran que hacia mediados del siglo XIX el Estado nacional se erigió, desde la óptica de las elites latinoamericanas, como la institución capaz de movilizar recursos y crear condiciones que permitirían superar el desorden y el retraso imperantes. Desde ese marco, los Estados nacionales se apoyaron en las condiciones que facilitaban tanto el idioma, como la religión común y la tradición colonial (Ossenbach Sauter, 1993).

Los procesos de construcción y ampliación de funciones de esos Estados latinoamericanos estuvieron signados, más allá de las particularidades locales, por cierta preocupación por “el progreso”, que desde fines del siglo XIX desveló a las elites latinoamericanas. El progreso suponía una creciente asimilación de cada una de las minorías que habitaba los nacientes Estados a la cultura dominante. Con la excepción de Perú, donde por su propio peso numérico y las características de los movimientos políticos de las décadas de 1920 y 1930 los grupos indígenas comenzaron tempranamente a organizarse para hacer oír su voz, los Estados de la región construyeron la igualdad entre los hombres sobre un conjunto de principios asociados con la tradición liberal del hombre occidental, racional y civilizado.

Esta tradición liberal –que no necesariamente se conjugó con el respeto a los principios organizadores de las democracias liberales modernas– contribuyó al despliegue de políticas que ponían el énfasis en la igualdad formal de los hombres, traducida en derechos civiles y políticos sancionados en las constituciones y asociados con la igualdad de oportunidades para participar en la vida social. Esto supuso un intento jurídico-político de limitar la influencia de las corrientes que consideraban a la desigualdad entre los hombres como algo “natural”, que no debía ser afectada por la intervención del Estado o que requería de esa intervención solo para asegurar que los “inferiores” no pusieran en riesgo el sistema social. La influencia de las ideas de Spencer y Lombroso se redujo entonces a ciertos ámbitos políticos minoritarios y a algunos campos especializados, como el de la criminología.

Así el Estado-Nación moderno impuso una noción de cultura o civilización que requería, para poder cumplir con sus fines de homogeneización cultural, el exterminio de la diferencia. Era necesario borrar las huellas, las marcas, los signos de aquello que pudiera perturbar los sueños de la armonía social que detentaban los grupos sociales que se propusieron “crear” la

nación. El “otro”, lo distinto de uno, debía “ser suprimido simbólicamente y físicamente del horizonte. (...) No queda en aquel modelo, ni el más mínimo requisito para la diversidad y todo en él es justificado en aras del progreso y la civilización” (Pérez Gollán, 1989). Las prácticas sociales de producción, preservación y difusión de un patrimonio cultural que pudiera ser considerado como común por el conjunto de los habitantes de cada nación se articulaban con la constitución de un modelo de ciudadanía que pretendía contribuir al desenvolvimiento de los nuevos estados en el marco de las reglas de juego que fijaba la democracia liberal. Las identidades que caracterizaron el proyecto político de la Modernidad fueron “territoriales y casi siempre monolingüísticas” (García Canclini, 1995) y subordinaban a las regiones o etnias bajo el rótulo unificador de la “identidad nacional”.

De todos modos, los estados latinoamericanos construyeron así una primera matriz de principios de igualdad que, de todos modos, no alcanzaba taxativamente a los pueblos originarios y operaba sobre la negación de su existencia o la exclusión de la participación activa en la vida económica, social y política. Las políticas de “asimilación” fueron en este contexto la única puerta abierta para acceder al mundo de los iguales.

Pero además las políticas de promoción del progreso implicaron profundas rupturas en la organización de la vida cotidiana de los pueblos nativos. El desarrollo a partir de mediados de siglo de políticas sociales y económicas que pretendían incluir a las poblaciones rurales e indígenas en el mundo “moderno” supuso la incorporación de pautas culturales y económicas dislocantes de sus identidades y costumbres.

“El Estado hizo dependiente al mundo campesino aimara y transformó radicalmente su economía, porque junto a la introducción de algunos subsidios, sin duda el Estado llega con todo su aparataje y eso fue lo más letal para el mundo andino. Es decir que el Estado llega con fuerza en los 50 y 60, llega al sector con todo el consumo urbano, aceite, azúcar, arroz, fideo y harina, cosa que antes en el mundo campesino poco o nada se consumía en este contexto, por lo tanto el *boom* del Estado a mi juicio de llevarle alimentación a las puertas de la casa, al almacén, acostumbró a la población andina a consumir productos que no estaban acostumbrados en su vida cotidiana y por lo tanto las hizo dependiente de los elementos urbanos que además eran de alto costo. Ello significaba que, desde esa fecha, que cada persona y familia debía invertir una mayor cantidad

de los recursos económicos para comprar productos afuerinos y no autoabastecerse como antiguamente lo hacían dentro de la propia comunidad o con el trueque que se hacía con el mundo aledaño, ya sea del altiplano o con los valles” (Referente local, Putre, Chile).

La ampliación de las esferas de acción del Estado y el énfasis dado a las políticas de inclusión social, derivado de las políticas puestas en marcha en la posguerra, intervinieron reconociendo a las minorías excluidas como pobres, no como indígenas o negros. La asistencia social del Estado reconoció la persistencia de la desigualdad social, que había quedado encubierta bajo el discurso de la igualdad en el acceso a los derechos civiles y políticos, al promover una incorporación culturalmente subordinada de las minorías.

Resulta necesario enfatizar adecuadamente este punto. El despliegue de modalidades de intervención estatal activa, orientada a promover el desarrollo y ciertos niveles básicos de bienestar social fue parte de un contradictorio proceso mediante el cual los estados construyeron consenso acerca de su accionar, generando un conjunto de compromisos entre el Estado, el capital y el trabajo, donde el papel regulador de aquel se asentaba sobre la ilusión del logro de un desarrollo planificado y relativamente armonioso de mediano plazo que pusiera límite a las crisis capitalistas² (Offe, 1991). El Estado operó así ampliando su accionar en el seno de las sociedades y, articulado desde diversas concepciones políticas –socialdemócratas, populistas o desarrollistas–, impulsó activamente el acceso a los servicios sociales básicos de todos los habitantes, ciudadanos o trabajadores, categorías que denominaban a los sujetos beneficiarios de esas políticas.

Estas políticas avanzaron sobre las definiciones que postulaban la igualdad formal entre los hombres, reconociendo las desigualdades existentes y poniendo al Estado en el papel de árbitro o reparador de esas desigualdades. Estas, entendidas como desigualdades en el acceso a bienes y servicios considerados básicos en cada sociedad, referían centralmente a las diferencias económicas consideradas injustas entre sujetos considerados iguales. La inclusión en la vida económica suponía simultáneamente

² Claus Offe (1991) caracteriza de esta manera al Estado de bienestar europeo y, con las debidas reservas, puede extenderse la idea al contexto latinoamericano, aunque muchos países de la región estuvieron lejos de articular políticas que funcionaran en esa clave.

el acceso por parte de los individuos a nuevos derechos y la garantía de reproducción del sistema económico industrial.³

Sin embargo, estas políticas que promovieron el acceso de individuos (habitantes, ciudadanos) o colectivos sociales (trabajadores) a nuevos derechos, reconociendo las desigualdades existentes que resultaba necesario enfrentar, operó desconociendo aquellos casos donde la desigualdad era el resultado de la conjunción de la desigualdad económica y la negación cultural. Desde los años cincuenta, las políticas sociales de los estados latinoamericanos supusieron implícita o explícitamente que la supervivencia de “usos y costumbres tradicionales”, rurales o indígenas tenía los días contados, como consecuencia de la ampliación del acceso a los bienes materiales y simbólicos característicos de las sociedades modernas. Paradójicamente, este acceso culturalmente subordinado a los beneficios de la Modernidad contribuyó a que, a partir de la década de 1970, los grupos indígenas y, posteriormente, los afrodescendientes se organizaran para defender sus identidades y colocar en la agenda política un nuevo universo de peticiones de derechos.

2. El Estado entre la globalización, la descentralización y las demandas de reconocimiento de la diversidad

A principios del siglo XXI, era posible identificar un grupo mayoritario de países –Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y la República Bolivariana de Venezuela– a la vanguardia del reconocimiento de derechos indígenas en sus constituciones; un segundo grupo que trataba esos derechos de forma menos acabada –Costa Rica, El Salvador, Guyana y Honduras–, y unos pocos países cuyas constituciones no hacían mención a la problemática (Belice, Chile, Guayana francesa, Surinam y Uruguay) (Salvatierra, 2008).

Durante la segunda mitad del siglo XX, las luchas por el reconocimiento llevadas a cabo por los grupos indígenas y los cambios en las concepciones acerca de las modalidades de intervención estatal legítimas explican, en parte, el contraste observable entre la situación de principios y de mediados de siglo, junto con los avances logrados en el reconocimiento de los derechos de las minorías en la región.

³ Según Claus Offe: “Sin una política de subsidios a la vivienda a gran escala, educación pública y servicios sanitarios, así como seguridad social obligatoria, el funcionamiento de una economía industrial sería sencillamente inconcebible” (1991).

Varios factores explican la retracción del Estado desde mediados de la década de 1970. Las dificultades derivan de la rigidez de los compromisos estatales (Harvey, 1998), asumidos durante las décadas previas, del desincentivo para la inversión (Offe, 1991), que suponía una carga fiscal y normativa al capital, necesaria para sostener el aparato estatal de bienestar –aunque en Latinoamérica difícilmente se pueda hablar de Estado de Bienestar, apenas de un “welfare state a la criolla” (Golbert, 1988)–, de los efectos de la crisis del petróleo de 1974 y, en el caso regional, de la crisis de la deuda de la década de 1980, los que dieron lugar a una revisión de las formas de intervención del Estado en la vida económica y social, la cual estuvo signada por el peso de las corrientes que proponían la reducción del tamaño del Estado –especialmente de las burocracias públicas– y la descentralización de parte de sus funciones, como la solución a la crisis fiscal que enfrentaba.

Sin detenernos en exceso en esta cuestión, basta señalar que en la mayor parte de los países los Estados han enfrentado una creciente pérdida de poder en al menos dos direcciones: por “arriba”, y como consecuencia de los procesos de globalización, los Estados han perdido crecientemente la capacidad de regular sus relaciones geopolíticas, especialmente las económicas. Así han sufrido una creciente erosión de su soberanía. Por “abajo”, los Estados han perdido crecientemente su capacidad para regular las relaciones entre los grupos y sectores de la sociedad, delegando crecientemente en el sector privado, las organizaciones de la sociedad civil y/o las instancias de regionales de gobierno una parte de las funciones que tradicionalmente ejercían de manera centralizada y usualmente homogénea (Slater, 1996).

Este segundo aspecto de la pérdida de poder por parte del Estado es el que ha habilitado que múltiples sectores de las sociedades contemporáneas hagan aflorar sus demandas de reconocimiento. Esto implicó que:

- a) por un lado, y asociadas a las demandas de ajuste estructural y disciplina fiscal, las políticas estatales viraran de un modelo formalmente igualitarista hacia otro de tipo focalizado, que se consideraban costo-efectivas y, por lo tanto, se asociaban las nuevas formas de intervención estatal que se proponían; así podían responder mejor, en teoría, a las demandas y necesidades de las comunidades, desarrollando instrumentos específicos para cada población beneficiaria; y, se suponía, podían ser sensibles a las demandas del contexto mediante su implementación descentralizada;
- b) por otro lado, el incipiente movimiento de las organizaciones sociales que buscaban ser escuchadas o atendidas por el Estado se desplegó en aquellos ámbitos en los que la retirada del Estado dejó necesidades pendientes de

satisfacción. De esta manera, y ante la necesidad de organizarse para hacer escuchar sus demandas, muchos grupos lograron fortalecer su presencia en la arena política.

Paradójicamente, como consecuencia de estas dinámicas, países en los que el Estado reducía sus compromisos en materia de bienestar social reconocieron crecientemente en términos formales derechos a grupos culturales y minorías eternamente postergados. En parte, el clima de desconfianza en relación con la función del Estado en la sociedad fue resultado de una conjunción inesperada entre el crecimiento del discurso neoliberal y la desconfianza en el Estado resultante de las dictaduras que los procesos de democratización de la década de los ochenta y principios de los noventa habían dejado atrás.

En la década de 1970, el movimiento indígena latinoamericano comenzó a organizarse más activamente –incluyendo a la educación entre sus demandas y, posteriormente, la reivindicación del derecho a mantener la lengua propia y la cultura ancestral– en lo que fue el inicio de un recorrido que desembocó en las reivindicaciones más recientes de la interculturalidad como principio cuestionador del Estado-nación homogeneizante y articulador de la lucha por una ciudadanía específica, que reconozca sus particularidades socioculturales y lingüísticas (López, L. 2005).

Durante la segunda mitad de la década de los ochenta, en coincidencia con el ocaso del régimen militar, los pueblos indígenas de Chile levantaron un conjunto de demandas con el propósito de proteger sus derechos amenazados, en particular, el derecho a la tierra, y de establecer una nueva relación con el Estado.

La presencia de las poblaciones indígenas en la sociedad chilena se hizo evidente de manera creciente en los censos: el de 2002 reveló que la composición étnica de la población incluye un 4,6% –es decir, 692.192 personas– que declaraba pertenecer a un grupo étnico. Entre estos, el 87,3% se declaraba mapuche; el 7%, aimara; y el 3%, atacameño. Las restantes poblaciones suponían menos del 1%. Luego, de los 48 mil aimaras, dos terceras partes eran migrantes provenientes del sector fronterizo con el Estado Plurinacional de Bolivia y Perú, y un tercio mantenía un perfil rural (Gobierno de Chile, 2004). Mayoritariamente pobres, muchos migraban a los centros urbanos y, en estos, se acentuaba el desarraigo y los procesos de pérdida cultural.

Su creciente presencia en los censos es efecto de una mayor sensibilidad del Estado al registro de la diversidad como elemento característico de la sociedad

chilena y, también, de la creciente asunción de la identidad indígena por parte de aquellos que antes, por temor a ser estigmatizados, ocultaban su condición.

Las demandas de los Pueblos Indígenas de Chile comenzaron a materializarse en 1993, cuando se promulgó la Ley N° 19.253 (Ley Indígena). La Ley Indígena creó la Corporación de Desarrollo Indígena (CONADI). En su artículo 39, se estableció que la CONADI tendría la función de promover, coordinar y ejecutar la acción del Estado en beneficio del desarrollo de las comunidades indígenas. Posteriormente, la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, creada en 2001, aceptó que el Estado atropelló a los pueblos originarios y que luego realizó una serie de proposiciones básicas para la elaboración de políticas públicas que apuntaron a un reconocimiento de derechos políticos y territoriales, un reconocimiento constitucional –que fracasó en 2003– y la creación de un Consejo de Pueblos Indígenas.

De todos modos, aunque las nuevas formas de acción política del Estado se muestren sensibles a las demandas de las comunidades, los conflictos derivados de las formas como cada una de las partes entiende el problema persisten:

“La existencia de la CONADI es una prueba que se está haciendo algo para que el Estado pueda trabajar en contexto interculturales... pero sin duda los esfuerzos que se están haciendo no son tan potentes e inclusive seguimos trastocando la situación de la dinámica económica y social de pertinencia propia, con la llegada de la nueva región se instauran en Putre algunos servicios que antes no estaban. Uno de ellos es el servicio de salud y una de sus medidas drásticas que reciente en todo el sector es que todos los animales se deben matar en un matadero, cuando hasta cuatro años atrás cualquier putreño o lugareño podía matar a sus animales en sus casas en el patio y no tenían ningún problema para consumirlo o venderlo dentro de la comunidad. El día de hoy no puedes faenar a tu animal y tiene que pasar obligadamente pasar por el matadero o por médico de sanidad que te certifique y ahí estamos generando un tema de choque cultural, a esa persona en ese ámbito económico de esa acción, ya le estamos subiendo el costo de producción de carne a vender de ese lugar. Por lo tanto, estamos trastocando el tema de fondo de la particularidad de los pueblos andinos de origen aimara que tienen una práctica cultural milenaria” (Agente gubernamental, Putre, Chile).

La matriz organizativa y los principios de regulación social característicos de los estados modernos se tensionan con las prácticas tradicionales a las que las políticas procuran beneficiar. El peso de las tradiciones políticas y administrativas estatales diluye muchos de los esfuerzos por dotar de mayor sensibilidad intercultural a las políticas públicas. Esto incluso ocurre en los casos en los que la capacidad organizativa y el crecimiento de las comunidades les abren las puertas a sus miembros para ocupar lugares de decisión en el Estado (véase el capítulo 3. “De cómo el Estado y la escuela procesan la diversidad y los sujetos expresan sus diferencias”, en este volumen).

Resulta necesario señalar dos problemas que se presentan: por un lado, muchas veces la inexistencia de un reconocimiento pleno de la diversidad es consecuencia de la ausencia de voluntad política; por el otro, uno de los principales límites que enfrentan las políticas estatales orientadas al reconocimiento de la diversidad –cuando llegan a enunciarse– es el hecho de depender para su concreción de burocracias que no siempre operan en sintonía con las definiciones de las políticas estatales. Conviene detenerse específicamente en este punto.

Oscar Oszlack (1977) ha sostenido que “la burocracia, como institución mediadora entre el interés general encarnado en el Estado y los intereses particulares de la sociedad civil, se estructura y comporta en función de aquellos elementos del sistema normativo que le son aplicables. Esto tiene dos importantes corolarios: 1) que las decisiones y funciones cotidianas de la burocracia estatal deben ajustarse a las pautas normativas, estructurales y comportamentales que –a diferentes niveles de desagregación– constituyen el referente fundamental para conformar las premisas de cada decisión puntual, y 2) que toda desviación o inobservancia de esas pautas se reputa patológica y requiere acciones correctivas. La razón es que una desviación –entendida como la persecución de objetivos, la utilización de mecanismos o la adopción de comportamientos diferentes de los formalmente establecidos– significa alterar en algún punto el proceso de derivación entre variables de las tres dimensiones. Es decir, al contraponerse la acción concreta a los parámetros que condicionan tal acción se produce una incongruencia que vulnera, en la práctica, la lógica de la secuencia formalmente establecida entre los tres niveles” (Oszlack, 1977).

Lo cierto es que el desplazamiento en los sentidos, e incluso las metas, de las políticas por parte de las burocracias constituye un hecho común en todas las administraciones públicas. De este modo, el proceso creciente

de reconocimiento de derechos y de articulación de políticas orientadas a las minorías enfrenta los problemas derivados de ciertas formas de inercia institucional.

“(…) muchas veces el Estado actúa bien. Pero quienes actúan mal son los mandos medios. Pienso yo por ejemplo si yo soy presidente y digo se hace esto y esto. Doy órdenes, pero yo no se si los otros hacen lo que yo digo, y eso es lo que no se ha visto, por eso en general no es culpable quien está a la cabeza, sino quienes tienen que llevar a cabo las órdenes de los mandos medios. Son las personas que deben hacer las cosas y cuando yo me entero de eso, es al final, al final uno se entera que las cosas no se están haciendo bien” (Agente gubernamental, Putre, Chile).

En Colombia, los movimientos de reivindicaciones étnicas para los pueblos indígenas encuentran antecedentes en las luchas de Quintín Lame, quien desde 1914 lideró un movimiento social indígena en los departamentos del Cauca, Tolima y Huila (Treviño, 2005). Hacia 1971, el surgimiento del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) dio lugar al inicio de una etapa de luchas orientadas hacia la recuperación, ampliación, conservación y defensa de las tierras de los resguardos y regiones indígenas; el fortalecimiento de las autoridades tradicionales indígenas; y la revitalización cultural y el fortalecimiento de la identidad. En 1975, el Consejo Regional del Tolima (CRIT) de los grupos pijaos y coyaima y, posteriormente, la promulgación de La ley de Reforma Agraria, la vigencia del Convenio con la OIT acerca de la autodeterminación de los pueblos y, en especial, las exigencias de las mismas comunidades organizadas sentaron las bases de las primeras políticas indigenistas. En 1982, se creó la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), integrada en la actualidad por 30 organizaciones orientadas a la defensa de la autonomía indígena, de los territorios indígenas y de la propiedad colectiva de los resguardos, el control de los recursos naturales, el impulso a organizaciones económicas comunitarias, y la defensa de la historia, cultura y tradiciones indígenas, entre otros temas. Los movimientos sociales afrocolombianos muestran una vitalidad más incipiente.

Aunque en Colombia el Estado se hizo cargo tardíamente de muchas de las funciones que cumplieron otros Estados de la región, el proceso de reconocimiento formal de las identidades de indígenas y afrodescendientes se ha producido de manera simultánea con otros países de la región.

“El apoyo debe existir... como igualmente se les está dando y participando a los indígenas también, los indígenas ya pueden ir al congreso, hay indígenas en el congreso, hay negros también. (...) Debe haber subsidios, porque históricamente los negros venían trabajando en trabajos de menor calidad, entonces eso les dificultaba tener acceso a ser propietarios de tierras y eso los limitaba a adquirir la propiedad privada” (Autoridad municipal, Repelón, Colombia).

En la Constitución de 1991, el Estado colombiano reconoció la diversidad cultural del país como resultado de las luchas por el reconocimiento, llevadas a cabo tanto por las comunidades indígenas como por los grupos afrocolombianos. Esa Constitución reconoció la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana y también las lenguas y dialectos de los grupos étnicos. Por otro lado, reconoció el derecho a constituir territorios indígenas como entidades territoriales con autonomía para gobernarse con autoridad propia, administrar los recursos y establecer los tributos necesarios y de coparticipación en las rentas nacionales, junto con el derecho a que la explotación de los recursos naturales en los territorios indígenas respete la integridad cultural, social y económica de las comunidades y consulte a sus representantes. De todos modos, aún se aprecia una significativa distancia entre los logros jurídicos formales y los cambios apreciables en la vida cotidiana de las comunidades:

“(...) falta reconocimiento a estas comunidades... como una comunidad, como una cultura, como una cultura que ha dado mucho al país, o sea... que dio sus aportes... la cultura, el trabajo, el deporte, pero que se discrimina mucho, y no se le da el valor, el reconocimiento cultural que se merece” (Referente local, Repelón, Colombia).

La Ley N° 70 de 1993 reconoció definitivamente los derechos étnicos de los grupos indígenas y también de los afrocolombianos, al explicitar la necesidad de que se establezcan mecanismos para la protección de la identidad cultural y el fomento del desarrollo económico y social de las comunidades indígenas (Treviño, 2005). Las políticas, sin embargo, han avanzado mucho más lentamente que las aspiraciones de las comunidades. La sanción formal de derechos requiere además de una movilización de recursos materiales y simbólicos importante, que permitan impactar no solo en las comunidades reconocidas sino también para modificar aspectos

de las pautas de relación establecidas en la sociedad colombiana, desde los antiguos tiempos de la colonia.

“Aquí no se han concedido baldíos porque no existen para darle baldíos a las poblaciones organizadas de afrodescendientes... no se ha podido conseguir, y prácticamente la Ley N° 70 se basa en eso, en conseguir baldíos para adjudicárselos a la población negra a fin de que obtengan y puedan cultivarlos... pero en Repelón lo único que ha beneficiado a la población afrodescendiente como tal son las becas y los créditos condonables” (Profesor, Repelón, Colombia).

“(...) eso es realmente lo que está sucediendo, no solamente con nosotros, los afrodescendientes, sino con todos los sectores... hay mucha letra muerta dentro de la Constitución y que no se ve reflejada en la verdad política del país” (Referentes comunitarios, Repelón, Colombia).

La población colombiana es mayoritariamente mestiza, mezcla de españoles y sus descendientes con indígenas y afrodescendientes. La población indígena, distribuida entre 84 pueblos, asciende a 702 mil habitantes; la afrocolombiana a 10,5 millones; otros pueblos como el gitano o rom llegan a 8 mil; y el pueblo raizal, a 25 mil personas. Estos grupos étnicos representan a poco más del 26% de la población total del país y tienen presencia en 32 departamentos de la nación (Treviño, 2005). Su relevancia y su creciente reconocimiento de todos modos no aseguran que las heridas derivadas de siglos de discriminación hayan sanado. La discriminación continúa presente en muchos sectores de la sociedad.⁴

Las fuertes diferencias regionales, donde aún perduran zonas costeras y selváticas con ciertos niveles de aislamiento del resto del país, dificultan la expansión del accionar del Estado en una era en la que, además, las políticas de expansión estatal se encuentran sometidas a permanentes embates. En algunos casos, ese aislamiento que se evidencia en las dificultades de los

⁴ Tal como lo expresa este testimonio: “(...) hay procedimientos para hacer entrar a la gente en razón, hace poquito vi en la *prensa* de una señora que era negra y le dijo otra señora que era una esclava y ella le puso una tutela y fueron tres a los tribunales y ella tuvo que disculparse por la arbitrariedad y por la falta de respeto que había cometido, la señora de la vecina maltrató a la señora y ella le puso una tutela y el resultado es que les fallaron a favor” (Autoridad municipal, Repelón, Colombia).

sistemas de transporte o en las limitaciones de la cobertura de los sistemas de salud y educación, se refuerza a partir de las reivindicaciones territoriales, pues estas generan tensiones político-administrativas que el carácter unitario de la nación no ha hecho más que acrecentar.

En Perú, el proceso de urbanización que se produjo a partir de la década de 1940, unido a la crisis estructural del agro, produjo la migración de grandes contingentes de población rural hacia las ciudades costeñas. En 1940, el 64,6% de la población del país vivía en zonas rurales, pero entonces se produjo el cambio. Los migrantes se movilizaron con su cultura, sus lazos de parentescos étnicos y sus lenguas, y se asentaron en condiciones de extrema precariedad en las ciudades. Esto contribuyó a la ruptura de las anteriores jerarquías étnico-culturales y a la emergencia de un proceso de interculturalidad y mestizaje. Así se desarrolló lo que se ha denominado “cholidificación” (López, 1997) de la sociedad peruana, una expresión cultural que surge de la emergencia de los nuevos grupos migrantes y que ha determinado el origen de sistemas productivos informales, de producción mercantil simple y fuertes lazos de parentesco étnico.

En 2002 se creó la Comisión Nacional de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (CONAPA), conformada por el Gobierno, un grupo de expertos y representantes de los indígenas, que fracasó en el logro de sus objetivos. En 2005, se creó el Instituto Nacional de Desarrollo de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA), para cumplir con esas funciones. A la vez, la población indígena creó sus propias organizaciones, como la Conferencia Permanente de los Pueblos Indígenas del Perú (COP-PIP), una entidad que los reúne y se propone como espacio de encuentro y diálogo entre las organizaciones indígenas de todas las regiones del país.

La población indígena representa, en el Perú, al 40% del total de la población y la mayoría de sus integrantes forman parte y están organizados en comunidades rurales (5270 comunidades campesinas están reconocidas en la zona andina y costera del país y también se reconocen 1267 comunidades nativas amazónicas). Además del castellano, se reconocen oficialmente, si bien no son usadas como tales, el quechua, el aimara y las lenguas amazónicas en los lugares donde predominen. En la práctica estatal, finalmente el castellano es la lengua oficial real.

La Constitución del Perú de 1993 declara que el Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación, y también el derecho de las personas a emplear el propio idioma ante cualquier autoridad, así como la igualdad ante la ley de todos los peruanos, y su identidad étnica y cultural.

El Estado reconoce como personas jurídicas a las comunidades campesinas y nativas, y otorga a sus autoridades facultades jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de acuerdo con el derecho consuetudinario. Sin embargo, el acceso a los beneficios derivados de las políticas que lleva adelante el Estado todavía parece dificultoso.

“(...) la Ministra de Educación vino personalmente a la provincia de Huanta y se comprometió con toda la población huantina de que ella iba donar uniformes para toda Huanta y para todo Luricocha, ¿Qué pasa?, fíjese, hasta en este tema de los uniformes nosotros venimos siendo marginados, solo tres instituciones fueron beneficiados, tres instituciones del nivel inicial y nadie más, pero yo he visto la relación de beneficiarios del distrito de Santillana y son alrededor de 32 instituciones beneficiadas, fíjate que tal diferencia, entonces ¿de qué apoyo estamos hablando del Gobierno?” (Agente gubernamental, Luricocha, Perú).

El problema no es solo que el Estado discrimina en su accionar a las comunidades con fuerte presencia indígena sino que, además, cuando la política llega a las escuelas y sus comunidades, se evidencia la preeminencia de concepciones igualitaristas en sus prioridades. Así, las articulaciones entre las desigualdades regionales y sociales relegan a las comunidades nativas a la hora de efectivizar su inclusión en la política social.

En la Argentina, la Constitución de 1853 establecía en su artículo 67 que correspondía al Congreso de la Nación: “conservar el trato pacífico con los indios y proveer la conversión de ellos al catolicismo”. Esto constituía, como advierten Fischman y Hernández (1991) una contradicción expresa frente al principio de libertad de culto que, de este modo, parecía vigente para todos los habitantes menos para los pueblos originarios. En consonancia, los proyectos e iniciativas de la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX dejaban el tema en manos de las congregaciones religiosas, poniendo énfasis en “incorporar al indígena a la civilización y a la nacionalidad despertando en él el concepto de propiedad (...) participar de entretenimientos civilizados y apartarlos de las idolatrías” (Fischman y Hernández, 1991; citando un informe del Congreso de la Nación sobre el tratamiento parlamentario de la cuestión indígena).

Decretada la libertad de vientres para los esclavos africanos a partir de 1813 –pero negada su relevancia en términos poblacionales durante el siglo

XX-, la cuestión indígena fue concebida como una amenaza hasta la década de 1910, cuando se registraron los últimos malones y la problemática fue claramente desplazada por la atención creciente que generaban las consecuencias sociales, económicas y políticas de la inmigración.

La situación comenzó a cambiar tímidamente a partir de la década de 1920 y, más fuertemente, después de 1945, cuando se hace evidente la preocupación por la situación social de los indígenas y se llevan adelante las primeras expropiaciones de tierras para fomentar su radicación. A partir de entonces, las pautas que siguieron las políticas hasta la década de 1980 fueron asimilacionistas.

La restauración democrática de 1983 abrió la posibilidad de iniciar una etapa de revaloración cultural que se hizo evidente en múltiples iniciativas,⁵ entre las que se destacaron las de “creación de establecimientos educacionales, programas y modalidades especiales, dedicados a la enseñanza de lenguas indígenas e inclusión de materias sobre culturas autóctonas argentinas en los planes de estudio” (Fischman y Hernández, 1991) aunque no todas llegaron a implementarse. La ley N° 23.302 de 1985, que reguló la protección oficial sobre las comunidades indígenas, fue el hito más importante del período.

Más tarde, la reforma constitucional de 1994 modificó aquel artículo 67 y definió que era atribución del Congreso: “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural”;⁶ abriendo así una nueva etapa en la que las iniciativas de EBI ganaron visibilidad pero se caracterizaron por su discontinuidad. La Ley de Educación Nacional de 2006 profundizó esa línea conceptual, reconociendo la EBI como una de las modalidades constitutivas del sistema educativo.

En el caso de los inmigrantes, la Argentina pasó de una política de fuerte promoción, a finales del siglo XIX, a la elaboración de instrumentos legales

⁵ Cabe destacar la sanción de la Ley N° 23162 que autorizó la inscripción de nombres indígenas en el registro Civil.

⁶ Además, estableció entre esas atribuciones las de: “reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”.

que procuraron su restricción, durante la mayor parte del siglo XX. La Constitución de la Nación de 1853 establecía una política migratoria abierta “para todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino” y el fomento “de la inmigración europea”, señalando que el gobierno “no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias, e introducir y enseñar las ciencias y las artes”.

La Ley N° 817, conocida como ley Avellaneda, reguló el proceso de afluencia masiva de inmigrantes al país registrado entre los años 1890 y 1914, y mantuvo su vigencia hasta 1981. Sin embargo, la Ley N° 4144 de Residencia de extranjeros, de 1902; la Ley N° 7209 de Defensa social, de 1910, y un decreto reglamentario de la ley Avellaneda emitido en 1923 revirtieron esa política promotora de la inmigración. La primera, otorgaba al Poder Ejecutivo amplias facultades de detención y expulsión de extranjeros, sin necesidad de revisión judicial; la segunda, precedida por una declaración de Estado de Sitio, marcó el inicio de una política selectiva de las migraciones, bajo la excusa del combate contra la ideología anarquista. El decreto de 1923 atribuyó al Departamento de Inmigración la facultad de “proteger la inmigración que fuere honorable y laboriosa, y aconsejar medidas para contener la corriente de la que fuese viciosa e inútil”. Esto fue el inicio de una serie de normas de menor jerarquía que, hasta 1981, reinterpretaban restrictivamente y restringieron los alcances de la Ley N° 817 y de la Constitución de la Nación.

La Ley N° 22.439 de 1981, denominada Ley General de Migraciones y de Fomento a la Inmigración, recortaba los derechos civiles de los migrantes con permanencia ilegal y establecía la obligatoriedad de la denuncia de su presencia a los hospitales y centros asistenciales, entre otras instituciones. Por otra parte, también impedía el ingreso a las escuelas a los estudiantes que no acreditaran su calidad de residentes permanentes o temporarios habilitados. Las normas posteriores no modificaron en esencia esas definiciones (Giustiniani, 2004). Solo recientemente, con la sanción de la Ley N° 25.871, se puso fin a esas políticas restrictivas (Zaffaroni, 2004).

En el caso de la población inmigrante, la creciente atención por parte del Estado se asocia con la necesidad de resolver los problemas sociales y urbanísticos derivados de las formas que asumen las dinámicas migratorias.

“(…) La mayoría de los habitantes de la colectividad boliviana y la peruana están radicados en los asentamientos y en las

villas y tienen los problemas lógicos de la falta de agua, la falta de cloacas, la falta de pavimento, la falta de seguridad y la falta de infraestructura que no la tienen. Ahí se producen algunos roces por cómo son... vienen de otras partes no tienen la idiosincrasia que tiene la comunidad de Villa Celina y se producen algunos choques. No están acostumbrados a tener, por ejemplo, recolección domiciliaria de los residuos. Ellos se encargan de sacarla y revolearla por cualquier parte de Celina donde ellos consideran que puede pasar el camión a levantarla. Y así es como vemos bolsas de basura dispersas por todos los lugares. Y es muy común la falta de seguridad porque viven en lugares inhóspitos donde no pueden ingresar a veces las fuerzas de seguridad y no hay un control ni hay un seguimiento de la situación” (Agente gubernamental, Villa Celina, Argentina).

La intensidad de los procesos migratorios y sus patrones de asentamiento en la periferia de las grandes ciudades pone a prueba la capacidad de respuesta de las autoridades estatales en relación con el conjunto de nuevas necesidades que en ese contexto se generan. Los Estados latinoamericanos poseen históricos déficits en la atención de tales problemáticas urbanas, las que se actualizan ante el crecimiento de las dinámicas migratorias. Las dificultades presupuestarias y la ausencia de voluntad política en forma combinada están en el origen de esos déficits. Los agentes estatales que se desempeñan en ámbitos locales, por otro lado, son portadores de, como cualquier otro ciudadano, representaciones acerca de los grupos culturalmente diversos, las que en muchos casos están cargadas de prejuicios y obstaculizan el diálogo intercultural (véase el Capítulo 3. “De cómo el Estado y la escuela procesan la diversidad y los sujetos expresan sus diferencias”, en este volumen). Así, la política tiende en muchas ocasiones a ser poco flexible en la articulación de sus relaciones con “el otro”. Una vez más, en este punto se articulan las dificultades derivadas de las diferencias culturales con las condiciones socioeconómicas que hacen que las políticas operen, sobre todo, enfrentando los problemas de la desigualdad, a partir de supuestos de planificación racional centralizada.

En el caso de los migrantes, a diferencia de lo que ocurre con los indígenas de Chile y Perú o con los afrocolombianos, no existe de parte de ninguna de las partes implicadas un relato que sustente la legitimidad del pedido de reconocimiento cultural desde una óptica que interpele al derecho positivo y al Estado. A diferencia de la legitimidad de origen que invocan los indígenas y los afrodescendientes para la petición de derechos culturales, los migrantes

se posicionan como actores que demandan específicamente sobre la agenda igualitarista del Estado. El derecho a trabajar legalmente, a la salud o la educación común que favorecen la integración constituyen el núcleo de las demandas de la comunidad. La cultura propia es defendida y preservada por cada comunidad fuera de la intervención del Estado y sobre la base de los derechos generales que corresponden a todos los habitantes.

“La verdad que no tengo nada para pedirle (al Estado). Suficiente con lo que nos aceptaron, que nosotros no somos de acá, nunca tuve cosas malas, nunca la pase mal... cuando fui a algún lado, a un hospital o a una atención médica, tuve muy buena atención... en ese sentido no me puedo quejar. Muy buena atención tuve con mis hijos, conmigo, tuve una operación en el hospital yo por problemas de salud. Nunca pagué un peso, en ese sentido no me puedo quejar” (Madre de una estudiante, Villa Celina, Argentina).

“Hoy en día uno se puede ir a un hospital, bueno están saturados los hospitales, pero hoy en día un extranjero puede ir a un hospital, a una salita, a hacerse algún tratamiento..., la excelencia, el tipo de atención que tiene, la calidad humana que tiene el argentino, al menos yo lo viví... sé que con el tiempo eso está cambiando porque el mismo argentino no tiene acceso por una cuestión política, no hay presupuesto, no hay insumos, no hay nombramientos, el *staff* de enfermeros y médicos baja, obvio que entonces está saturado todo. Pero así para mí esas oportunidades que tiene el boliviano, desde los años setenta que estoy aquí y me formé en la escuela, el secundario y la universidad, lo he hecho siempre en el Estado” (Referente comunitario, Villa Celina, Argentina).

Entonces, a diferencia de los otros casos mencionados, la interpelación al Estado se orienta hacia derechos y políticas de tipo igualitarista. Las comunidades solo reclaman para sí apoyos mínimos para la realización de sus festividades cuando estas ganan el espacio público. Visto en el largo plazo, no es una demanda diferente de la que realizaban los migrantes europeos que llegaban a la Argentina a principios de siglo XX.

3. El mandato socializador del sistema educativo y el reconocimiento de la diversidad

La etapa constitutiva de los sistemas educativos latinoamericanos se inicia a fines del siglo XIX pero su desarrollo durante el siglo XX siguió trayectorias diferenciadas, ya que mientras algunos países alcanzaron un significativo desarrollo temprano, otros, por el contrario, solo crecieron significativamente durante la segunda mitad del siglo XX.

En cualquier caso, el mandato socializador que les dio sentido fue claro. Emilio Tenti Fanfani (2004) señala que los sistemas educativos son organizaciones formalizadas⁷ que articulan a todas las instituciones especializadas en la educación, que operan sobre principios de *universalidad* que suponen que: “el cultivo de las habilidades y disposiciones críticas para la supervivencia del conjunto social tiene lugar en instituciones especializadas”, además de caracterizarse porque el ingreso en la formación de los sujetos es relativamente temprano y uniforme para todos los miembros de la comunidad (Tenti Fanfani, 2004). Ese mandato socializador obtiene, en la doble enunciación de la educación como un derecho y una obligación, una de sus definiciones clave.

Ese mandato socializador homogeneizador, asociado con la constitución de la nacionalidad, la enseñanza de la lengua oficial y un conjunto de conocimientos básicos considerados indispensables en las sociedades modernas, fue común a todos los países de la región. Las definiciones en torno al laicismo o a la enseñanza de la religión fueron, tal vez, los puntos de diferenciación centrales de esa matriz.

En consonancia con la configuración inicial de los Estados modernos y sus definiciones en torno a la igualdad formal entre hombres libres, iguales y racionales, algunas corrientes proponían pensar a los individuos como una “tabula rasa” en la que los efectos de la educación (la acción ejercida por las

⁷ En concordancia con estos señalamientos, se produce “la concentración en el Estado tanto de la *autoridad* para determinar qué cuenta como disposiciones indispensables en todo miembro de la sociedad, como la *responsabilidad* de asegurar que todos los miembros de la sociedad las desarrollen” (Tenti Fanfani, 2004). “En la perspectiva weberiana, la institución escolar adquiere sus características determinantes una vez que se burocratiza, es decir, se constituye un cuerpo de especialistas permanentes cuya formación, reclutamiento y carrera profesional están reglamentados por una organización especializada. La institución escolar se consolida como organización una vez que puede reivindicar con éxito su pretensión de poseer el monopolio de la inculcación oficial de la cultura legítima en una sociedad determinada”.

generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes, según Durkheim) permitirían convertirlos, de seres asociales y amorales como lo eran en estado natural, en personas morales. La igualdad formal se traducían entonces en términos educativos como una igualdad de oportunidades que abría las puertas del futuro a quienes fueran capaces de aprovechar las oportunidades que la educación les brindaba. La sociología funcionalista puso así en el mérito escolar –traducido como la capacidad de los alumnos para identificarse con los valores de la sociedad adulta representados por la maestra en la formulación parsoniana– el mecanismo básico que abría las puertas del futuro.

Durante la década de 1960, gran parte del pensamiento funcionalista acompañó la justificación de las políticas de bienestar, reconociendo las desigualdades sociales existentes y suponiendo que sería mediante la educación que esas desigualdades podrían ser superadas. En el camino de estas reflexiones, los funcionalistas redescubrieron el Estado (Gouldner, 2000) y los economistas, los efectos residuales del capital humano. Sin modificar en lo sustancial el enfoque, el reconocimiento de la desigualdad social movilizó la teorización pedagógica hacia la necesidad de construir sistemas educativos comprensivos y justificó el desarrollo de políticas de discriminación positiva, que aseguraran a las minorías el acceso a mayores niveles de educación.

Si las políticas estatales orientadas al bienestar suponían la posibilidad de la reducción de las desigualdades a través de la mediación y el accionar del Estado, las políticas educativas fueron clave en el desarrollo de un fuerte optimismo social por parte de los reformadores.

Sin embargo, el mandato socializador entró en crisis durante la segunda mitad del siglo XX, en correspondencia con la crisis de los Estados nacionales que ya fuera señalada. No obstante, las trayectorias que ha seguido el reconocimiento de la diversidad en cada país resultan variadas. Un conjunto amplio de factores –que va desde las luchas de los pueblos indígenas a la influencia de los organismos internacionales, pasando por algunas cuestiones específicas de las dinámicas políticas locales, ha incidido en ese progresivo reconocimiento de la diversidad por parte de los sistemas educativos.

En 1940, los Estados americanos, en la Convención Internacional de Pátzcuaro (México), dieron origen al Instituto Indigenista Interamericano (III), promoviendo la utilización de los idiomas indígenas para los procesos iniciales de alfabetización, como parte de una estrategia de asimilación de las poblaciones indígenas a las culturas nacionales (López, 2001).

En Colombia, en 1962, el Estado colombiano realizó un acuerdo con el Instituto Lingüístico de Verano con el objeto de estudiar las lenguas aborígenes. Su accionar, objeto de controversia, dejó una influencia que se superpuso y entró en conflicto con la de la Iglesia católica, a la que de alguna manera se buscó desplazar, pero que aun así mantiene fuerte presencia en la administración de la educación en zonas como la Amazonia, Vaupés, Llanos, Tierradentro, bajo la modalidad de educación contratada (Treviño, 2005).

En la década de 1970, algunas comunidades comenzaron a discutir el papel de la escuela, cuestionando sus efectos desestructurantes de la propia cultura y a promover una educación indígena que fuera respetuosa de sus tradiciones. Por otro lado, los movimientos reivindicativos de las comunidades afrocolombianas, organizadas para combatir la discriminación racial, dieron lugar a la realización, en 1977, del Primer Congreso de Cultura Negra de las Américas, donde se planteó la necesidad de realizar estudios e investigaciones sobre los elementos culturales de ascendencia africana con el fin de incorporarlos en los desarrollos curriculares del sistema educativo. En ese contexto comenzaron a desarrollarse algunas experiencias, aunque dispersas, en lugares como Villa Paz, Palenque, La Playa y San Andrés. En 1976, se había incorporado la Etnoeducación como política educativa mediante el Decreto Ley N° 088. En 1978, el Estado consideró, por primera vez, “la necesidad de una educación que contemple la realidad antropológica y fomente la conservación y divulgación de sus culturas autóctonas. La alfabetización debe impartirse en lengua materna, promover la investigación sobre la cultura y la lengua con la participación de sus comunidades y tender al desarrollo tecnológico autóctono” (Treviño, 2005).

La Etnoeducación fue definida en 1982 como un “proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto de vida”. Solo dos años más tarde, se institucionalizó la Etnoeducación mediante un órgano específico en el seno del Ministerio de Educación (Treviño, 2005).

Pero pese a estas iniciativas de reconocimiento de los pueblos indígenas, los afrocolombianos no obtuvieron su reconocimiento como grupo étnico hasta la sanción de la Constitución de 1991 y, en particular, hasta la Ley N° 70 de 1993. La nueva Constitución estableció que la enseñanza que se

impartiera en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias sería bilingüe y, más ampliamente, el derecho para los integrantes de los grupos étnicos de tener una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Como ya se señaló, la Ley N° 70 de Educación de 1993 estableció mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos económicos, sociales y políticos de las comunidades negras de Colombia, reconociéndolas como grupo étnico. Estableció además la necesidad de cooperar con las comunidades negras para llegar a definir iniciativas de política educativa. Posteriormente, se conformó una Comisión Pedagógica de Comunidades Negras, como instancia asesora del MEN, destinada a la formulación y ejecución de políticas etnoeducativas, y se creó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Este fue el punto de partida para un conjunto de iniciativas posteriores, cuyos resultados todavía requieren análisis.⁸ Actualmente, estos avances son altamente valorados por parte de los miembros de las comunidades de afrodescendientes en Colombia.

“(…) cuando el negro fue esclavizado no tuvo derecho a poseer absolutamente ningún bien material... no tenía derecho a tener ni un caballo ni un cuchillo, incluso ni a beber ni a tomar vino... Con el transcurrir del tiempo eso fue marcando a la parte negra en América. En 1851, el 21 de mayo se dio la ley de abolición de la esclavitud... sin embargo, el negro seguía pensando como esclavo... hasta cuando llega 1991 y 1993, que se da la Ley N° 70, que es la que logra darle derechos a la población afro... pero esta ley fue diseñada específicamente para el sector occidente de Colombia, del Pacífico... aquí en Repelón todavía estamos luchando con el Consejo de negritudes de Repelón para que se implemente esta ley... sin embargo se han conseguido algunos derechos, algunas cosas como que a la población afrocolombiana reconocida, los pocos que se reconocen y que son estudiantes... se les consiguen becas, y créditos condonables en las universidades, en las instituciones técnicas,

⁸ Según Ernesto Treviño (2005), el Estado, “en concertación con los pueblos indígenas”, ha concretado una política de Etnoeducación que dio lugar a un conjunto de experiencias significativas, entre las que están las de los Arhuacos en la Sierra Nevada, el Programa de Educación Bilingüe del CRIC en el Cauca, el UNUMA en el Meta y Vichada, la OREWA en el Chocó, el CRIVA en el Vaupés y los Wayú en la Guajira, entre otras. Otros proyectos se construyen desde una perspectiva regional, basados en la valoración de la diversidad cultural y biogeográfica del país, como la Red de Innovaciones Pedagógicas del Pacífico.

que se les dan algunos beneficios para que se sostengan en la ciudad de Barranquilla y en Cartagena... hay muchos que se han beneficiado” (Referente comunitario, Repelón, Colombia).

Arraigada en los capítulos mas terribles de la colonización americana, la mayor parte de los avances en relación con los derechos de las comunidades afrodescendientes parecen localizarse en las políticas orientadas a la disminución de las desigualdades sociales, incluso cuando se pone el foco en la problemática educativa. De todos modos, el trabajo puesto en marcha a partir de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos ha permitido avanzar, en particular, en la discusión de las problemáticas que interesan a la comunidad en las escuelas. El énfasis dado a la Etnoeducación,⁹ primero, y el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, después, ha contribuido a que algunos avances en materia curricular se vayan consolidando parcialmente.

“Los planes de estudio que maneja cada docente en la institución donde hay estudiantes afrodescendientes son muy diferentes a aquellos planes de estudios de los colegios donde no hay afrodescendientes, la educación es diferente, hay unos planes de estudios diferentes, hay unas... hay unas metas diferentes, hay una visión, una misión diferente” (Director de escuela, Colombia).

Se trata de experiencias que confrontan con algunos límites, como la capacitación disponible en el equipo de profesores de las instituciones escolares o la falta de nombramiento de personal específico para la Cátedra, todo esto como resultado de la ausencia de políticas sostenidas y sistemáticas. Además, aún existen problemas importantes en relación con la dotación de material didáctico (textos, revistas, documentales), que exprese de manera apropiada la problemática de los grupos de afrodescendientes.

Si bien los esfuerzos individuales o de pequeños grupos se destacan en tanto logros de la población afrodescendiente, existe cierta desarticulación

⁹ P: “¿Cuál sería su definición de la Etnoeducación?” R: “La Etnoeducación es una educación diferente a la general, una educación para los afrodescendientes, para los grupos étnicos, una educación de calidad, una educación que los invite a seguir con las mismas costumbres, tradiciones, sus raíces, que sean permanecidas dentro de mismo territorio nacional para que lo mostremos como algo que es nuestro, como algo que es neto de nuestras tierras y son proyectos que el gobierno nacional tiene para comunidades de este tipo, no podemos despreciarlos” (Director de escuela, Colombia).

entre los múltiples actores comunitarios de este proceso de construcción étnica. En virtud de su autorreconocimiento, en tanto afrodescendientes, docentes y líderes locales, avanzan hacia la meta de acceder a los derechos étnicos pero, como es habitual en grupos políticos y grupos culturales de todas las latitudes, entre ellos mismos surgen conflictos de intereses que obstaculizan la lucha colectiva. La existencia de una precaria capacidad organizacional –derivada en parte de la existencia de obstáculos jurídicos– también influye en este fenómeno. Mas allá de estos límites en su capacidad de acción colectiva, resulta indispensable señalar que, desde una perspectiva de derechos, es el Estado el que no solo debería asegurar el funcionamiento adecuado de estas iniciativas sino que, además, debería proveer a las comunidades del tipo de apoyo necesario para fortalecer su capacidad organizativa.¹⁰

Las referencias de los actores a las dificultades de articulación entre el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación departamental y municipal, la Comisión consultiva departamental, las organizaciones de base afrodescendientes y las instituciones educativas y, por otra parte, la falta de una Comisión pedagógica departamental que impulse la Etnoeducación, limitan la implementación y evaluación de la

¹⁰ “Esto conduce a un debate nada menor, que cruza el ejercicio de la ciudadanía en América Latina y que se refiere a la igualdad formal frente a la igualdad material. La diferencia entre una y otra es que el principio inherente no implica solo una noción formal de igualdad –limitada a exigir criterios de distinción objetivos y razonables y, por lo tanto, a prohibir diferencias de trato irrazonables, caprichosas o arbitrarias– sino que avanza hacia un concepto de igualdad material o estructural, que parte del reconocimiento de que ciertos sectores de la población requieren la adopción de medidas especiales de equiparación. Esto implica, por lo tanto, la necesidad de trato diferenciado, cuando debido a las circunstancias que afectan a un grupo desaventajado, la identidad de trato suponga coartar o empeorar el acceso a un servicio o bien o el ejercicio de un derecho. El empleo de la noción de *igualdad material* supone una herramienta de enorme potencialidad para examinar las normas que reconocen derechos, pero también la orientación de las políticas públicas que pueden servir para garantizarlos o en ocasiones que tienen el potencial de afectarlos. Con respecto a determinadas personas que integran grupos que resulten vulnerables o susceptibles de ser discriminados en sus derechos económicos, sociales y culturales, el Comité del PIDESC de las Naciones Unidas ha establecido, en diversos instrumentos, que el Estado tiene la obligación de sancionar normas que los protejan contra esa discriminación y adoptar medidas especiales que incluyen políticas activas de protección, esto es que se asume el imperativo de garantizar la igualdad material, lo cual es de enorme trascendencia para los mecanismos de exigibilidad” (Pautassi, 2010).

política etnoeducativa destinada a las comunidades. Como consecuencia ineludible, el mismo vacío institucional o la ausencia de concertación y diálogo entre los diferentes niveles gubernamentales y los grupos étnicos han generado confusión entre las comunidades receptoras en cuanto al origen y objetivos de las iniciativas: en lugar de ser percibida como una política pública educativa de nivel nacional, consagrada en las leyes de la República, la Etnoeducación, y específicamente su vertiente afrodescendiente a través de la CEA es considerada por algunos miembros de la comunidad como una acción aislada o anclada en lo local.

En Perú, ya en las décadas de 1920 y 1930, se realizaron las primeras experiencias de educación bilingüe. También en este país, hacia 1945, el Instituto Lingüístico de Verano empezó a trabajar en la Amazonia peruana y durante la década de 1950 realizó actividades de capacitación en educación bilingüe para el nivel primario y capacitación para indígenas maestros.

Posteriormente, las iniciativas se diversificaron con proyectos de educación bilingüe en diferentes regiones y una diversificación de los actores¹¹ y las agencias participantes (el Estado, las universidades, fundaciones extranjeras, etc.). En este contexto, “el mundo académico impulsó procesos de investigación y de formación de recursos humanos sin precedentes en los países andinos de la subregión. Muchas nociones de la sociolingüística latinoamericana y de la antropología andina se forjaron a la luz de pensadores vinculados con la Universidad de San Marcos y con el Instituto de Estudios Peruanos, como el Plan de Alfabetización y Castellанизación de la Quinua-Ayacucho, concebido como parte del Plan de Fomento Lingüístico auspiciado por la Fundación Ford y que realizaba la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en convenio con la Universidad de Cornell” (Hevia, 2003).¹²

¹¹ En 1963, José María Arguedas convocó a una *Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aymara* y a la *Educación en el Perú*, dos eventos de fuerte impacto en los debates sobre el tema en esa década. En 1972, se realizó el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe, del que participaron especialistas de diferentes disciplinas, representantes de UNESCO y de la OEA y un número considerable de maestros de las diferentes regiones del país. El seminario se propuso realizar un diagnóstico de la educación bilingüe; analizar y proponer cambios y reformas en los programas de educación bilingüe; y proponer las bases para el establecimiento de una Política Nacional de Educación Bilingüe en el Perú entre otros objetivos (Hevia, 2003).

¹² Esta propuesta buscaba probar que “el aprendizaje del castellano y su escritura podían ser acelerados si se aplicaban en la escuela métodos lingüístico-pedagógicos que tuvieran

En 1972, la Ley General de Educación N° 19.326 consideró a todas las lenguas como medios de comunicación y se propuso velar por su preservación y desarrollo. Por otro lado, mantuvo el principio de realizar la castellanización pero respetando la personalidad cultural de los pueblos, tomando la segunda lengua como medio de acceso a la información científica y tecnológica y a la comunicación, además de incluir el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto marcó la agenda de las dos décadas siguientes.¹³

En 1975, el Gobierno peruano oficializó el quechua y sus variantes como lengua oficial del Perú, cuya enseñanza sería obligatoria en todas las escuelas (según Decreto Ley N° 21.156). Para esto se aprobó el alfabeto básico general, favoreciendo el desarrollo del quechua como lengua escrita. Posteriormente, la Constitución de 1979 estableció la promoción y el estudio de las lenguas aborígenes y procuró garantizar que las comunidades nativas recibieran una educación primaria en su lengua.¹⁴ En este esquema, los alumnos tendrían la obligación de continuar una educación secundaria y superior en castellano.

La aparición de la idea de una educación bilingüe intercultural es más reciente y es consecuencia de la reflexión sobre la cultura de los alumnos y de las demandas de incorporar saberes, conocimientos y valores de los grupos minoritarios en el currículum escolar a partir de la participación de las comunidades involucradas. Esta concepción coincidió con el regreso a la democracia en muchos países de la región y con el creciente peso que adquiere el movimiento indígena. A fines de 1991, se aprobó una política nacional de educación intercultural y educación bilingüe intercultural que estuvo vigente

en cuenta la lengua materna de los niños y niñas, y el desarrollo de un proceso de aprendizaje técnicamente controlado que los familiarizara con el uso del español, se trabajaba con los cuatro primeros grados de primaria. Se incluía la enseñanza de castellano como segunda lengua a nivel oral y, también, la lectoescritura, para lo cual se planteaban dos alternativas: una en lengua quechua y otra en castellano. Esta experiencia se considera pionera en educación bilingüe en el país. Sin embargo, la participación indígena fue prácticamente inexistente...” (Hevia, 2003).

¹³ En 1973, el Reglamento de Educación Bilingüe determinó que en los núcleos educativos comunales con población monolingüe o con bilingüismo incipiente debían establecerse Centros de educación bilingüe y programas no escolarizados. En 1975, el Reglamento de Educación Básica estableció que las lenguas vernáculas serían utilizadas como vehículo para la educación, haciendo uso de materiales y métodos para cada grupo étnico. Durante este proceso de aprendizaje y afianzamiento de la segunda lengua no se enseñaría alguna lengua extranjera.

¹⁴ Recién en 1984 se creó un organismo público específico, la Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL), que duró poco tiempo y tuvo escaso apoyo político efectivo.

hasta 1996, momento a partir del cual dejó de ser una modalidad experimental o de compensación, y se convirtió en un principio general del sistema educativo¹⁵ (Hevia, 2005).

Así, el marco legal vigente sostiene que los alumnos tienen derecho a recibir una formación que respete su identidad; que el Estado deberá proveer una educación bilingüe e intercultural, en el marco de la lucha contra el analfabetismo; que deben preservarse las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país y promover la integración nacional; y que se aceptan como idiomas oficiales el castellano, el quechua, el aimara y las demás lenguas de los pueblos originarios, según sea su predominio en las distintas zonas del país.

Por el contrario, en Chile, las experiencias fueron escasas hasta que en 1980 se reconoce –solo formalmente– la Educación Intercultural Bilingüe - EIB. Sin embargo, el tema comenzó a adquirir relevancia con la puesta en funcionamiento de la Comisión de Educación y Cultura Indígena en 1990, la cual estuvo encargada de fijar los objetivos, funciones y acciones del Ministerio en esta área de acción. De todos modos, las iniciativas educativas gubernamentales se focalizaron en la intervención de los sectores con menores resultados de aprendizaje y mayor pobreza. En este contexto, surgió el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Educación (MECE), que no consideró la cuestión de la interculturalidad y la realidad indígena aisladamente, sino que las circunscribió al ámbito de la educación rural.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 proporcionó a las escuelas chilenas autonomía para fijar los planes y programas de enseñanza que consideraran adecuados para el cumplimiento de los objetivos y contenidos mínimos obligatorios. En este marco, el Ministerio de Educación y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena promovieron a partir de 1996 planes y programas de fomento de las culturas indígenas mediante el financiamiento de proyectos educativos en aquellas zonas donde existiera un bilingüismo originario. Previamente, la Ley Indígena de 1993 había establecido el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas, fijando las bases para una Educación Intercultural Bilingüe en zonas de alta densidad de población indígena. En 2000, se creó la unidad de EIB como Programa separado del Programa de Educación Básica Rural y se impulsó más decididamente esta agenda.

¹⁵ En 2001, se creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI), en el marco del Ministerio de Educación, que tuvo a cargo la elaboración de la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación (Hevia, 2005).

Las demandas centrales de los pueblos indígenas en relación con la educación se orientan a la necesidad de acceder a “una buena educación”. La crítica al Estado se centra en las dificultades para asegurar aquello que ya desde hace mucho tiempo es considerado un derecho.

“Hace unos días nosotros hicimos una visita de fiscalización a todos los establecimientos desde Putre a Tignamar, en la precordillera. Entonces, vimos hartas cosas que el director de DAEM se comprometió a mejorar, como de cuándo deben de recibir los materiales los establecimientos y nos dimos cuenta que muchas veces las cosas no les llegan a tiempo a los niños, para dar una buena educación. Y las cosas no se habían cumplido y el jefe (alcalde) de arriba no sabe... Entonces, nosotros hemos ido detectando eso dentro de los establecimientos que en ese día que llegamos se estaban entregando los materiales e incluso que en el vehículo que llegamos se estaban enviando los materiales. Entonces, no se había cumplido” (Referente comunitario, Putre, Chile).

El acceso a una buena educación posee un conjunto de requisitos previos que resultan indispensables, entre los que se encuentran las condiciones materiales de trabajo en las escuelas, la capacitación de los docentes y la pertinencia de las definiciones curriculares que orientan la acción. Sin embargo, estos tres aspectos son recurrentemente citados –no solo en el contexto chileno– como problemáticos. De todos modos, cabe considerar que se trata de cuestiones en las que los sistemas educativos latinoamericanos presentan enormes dificultades que, además, no solo afectan a los grupos en consideración. Estos puntos también fueron centrales en la agenda de la desigualdad que orientó una parte importante de las políticas educativas desde mediados del siglo XX.

“(...) en el ámbito de la educación si bien se están haciendo los esfuerzos de instalar la EIB en las escuelas, la EIB del mundo campesino, tampoco han sustanciales en el trabajo porque nos damos cuenta que la unidad educativa no percibe que el tema es importante y ahí, nos surge el conflicto con los profesores, que no se creen el cuento, segundo, que no están preparados para abordar una pedagogía distinta y, tercero, que no conocen los contenidos culturales de la vertiente, por lo tanto, no pueden hacer una buena inserción

de la EIB y si nos vamos al plano bilingüe, no conozco en esto un profesor que hable aimara que lo utilice en el aula, por lo tanto, no tenemos docentes haciendo clases en lengua aimara, porque no existe” (Referente comunitario, Putre, Chile).

El desarrollo de la EIB en Chile ha crecido de manera sostenida en los últimos años. Sin embargo, subsisten una multiplicidad de problemas en su implementación: las acciones se organizaron de manera esporádica o con baja intensidad, la posibilidad de dar lugar a la comunidad en la formulación de las políticas para que estas asuman un carácter intercultural parece ser reducida, los equipos profesionales son escasos y tienen déficits de formación, y las formas organizativas y las tradiciones pedagógicas de las escuelas obstaculizan algunos aspectos clave, como la enseñanza en la lengua indígena.

En la Argentina, como ya se señaló, fue a partir de la restauración democrática de 1983 cuando se abrió la posibilidad de iniciar una etapa de revaloración cultural de los pueblos indígenas, la que fue acompañada por la creciente organización de sus instituciones representativas. Contribuyó a este proceso la realización de censos de indígenas, como el de 1977, lo que hizo evidente la existencia de una comunidad bastante más amplia de lo imaginada: más de 340.000 personas se reconocían como indígenas, en un Censo que además se supone que subestimó notablemente las cifras (Fischman y Hernández, 1991). Por otro lado, la realización en 1984 de las Primeras Jornadas sobre Indianidad dio el puntapié inicial para la aparición de una nueva y ambiciosa agenda por parte de las comunidades indígenas, en la que lo cultural y lo educativo adquirieron un lugar central (Fischman y Hernández, 1991). Esta agenda se hizo evidente en la reforma constitucional de 1994 y, más recientemente, en la Ley de Educación Nacional de 2006, que estableció la obligación del Estado nacional en relación con: la creación de mecanismos de participación permanente de los representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe; la formación docente específica, inicial y continua; el impulso a la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas; la promoción de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas para la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y el impulso a la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas; que incluyan sus valores, conocimientos y lengua, junto con otros rasgos sociales y culturales.

La creciente sensibilidad del sistema educativo a la diversidad cultural no se extiende, sin embargo, a los grupos migrantes. Los objetivos de socialización homogeneizadora característicos históricamente del sistema educativo se mantienen activos en aquellas escuelas a las que asisten alumnos migrantes. Esto es así porque los migrantes no son objeto de política educativa específica sino que se integran –por voluntad estatal pero también como consecuencia de las estrategias de inserción en la sociedad de las mismas comunidades– en el sistema educativo formal de manera indiferenciada.

La política migratoria abierta que facilita la radicación de los migrantes en el territorio argentino y el acceso a servicios sociales básicos, como la salud y la educación, opera con una lógica fuertemente integradora de base asimilacionista. Estas políticas de cuño igualitarista se ven reforzadas por otras que procuran, por ejemplo, asegurar el derecho a la educación en el marco de la lucha contra la pobreza. Así, los alumnos migrantes son potencialmente beneficiarios de las políticas de beca, aunque el sistema educativo ignore sus particularidades culturales. En cierta forma, el sistema educativo trata a los migrantes en su condición de desiguales, no de diferentes, a partir de iniciativas de cuño igualitarista que, de todos modos, no llegan a universalizarse.¹⁶

“Yo creo que confundir ingreso a la escuela con un correlativo éxito escolar o de escolarización son dos cosas diferentes. Yo tengo acá este año una explosión de matrícula pero no me garantiza que van a llegar a fin de año. O sea que las estadísticas nos pueden decir que acá el sistema es obligatorio pero las mismas circunstancias dicen que no es obligatorio. Es un tema estadístico, me hacen una estadística el 15 de marzo y yo tengo quinientos alumnos, a fin de año quedaron doscientos, trescientos. O sea que con las estadísticas que demuestran no están reflejando el verdadero rol de la educación en la Argentina. Tener que ha aumentado la matrícula en la escuela no significa que se haya mejorado la educación o que estemos brindando...” (Directivo, Villa Celina, Argentina).

¹⁶ En el momento de realización del trabajo de campo comenzaba a hacerse evidente –en términos de crecimiento de la matrícula escolar– el impacto de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social, una política que permite la transferencia de una suma fija mensual para todo niño, niña o adolescente cuyos padres o cuidadores no accedan al sistema laboral formal. Esta asignación exige como contraprestación la matriculación en el sistema educativo y controles sanitarios. De todos modos, fue difícil relevar en campo el impacto de la medida.

La larga tradición de preocupaciones por la mejora en el acceso al sistema educativo, tan característica de la Argentina, opera aquí como un facilitador de la escolarización de los grupos migrantes. Sin embargo, subsisten problemas en las trayectorias escolares de estos adolescentes –problemas que en verdad no son muy diferentes de los que afectan a los jóvenes pertenecientes a la sociedad mayoritaria–, los que deben considerarse a la luz de un análisis más pormenorizado de los mecanismos que, en las escuelas, se ponen en juego como mecanismos explícitos o implícitos de discriminación. Más adelante volveremos sobre esta cuestión.

Por ahora, una revisión parcial de lo hasta aquí expuesto permite contemplar que existen tres aspectos que es necesario considerar respecto de la forma como el Estado trata la diversidad.

En primer lugar, los miembros de los grupos culturalmente diversos están insertos por lo general en redes de políticas estatales que funcionan con una lógica igualitarista aunque no brinden necesariamente cobertura universal. Estas políticas estatales consideran a los sistemas de salud y a los sistemas educativos como sus agentes principales.

Lo que caracteriza a esta lógica igualitarista es que el acceso de las personas a los servicios sociales brindados por los entes públicos se deriva de la condición de habitantes de un país y no de la pertenencia a un grupo u otro en particular. Pero el accionar del Estado en esta lógica igualitarista es percibido de manera diferente por cada uno de los grupos, dada la existencia de diferentes agendas políticas en cada uno de ellos, y debido a las fortalezas y debilidades que exhibe en su accionar cada uno de los Estados.

El primer reclamo de las comunidades es que el Estado debe estar presente. En la mayor parte de los casos, el déficit de atención por parte del Estado se hace evidente en su incapacidad para asegurar la atención sanitaria, el mantenimiento de los edificios escolares y el equipamiento de las escuelas; en la carencia de condiciones de trabajo apropiadas para los docentes, su necesaria capacitación, y en la falta de dotación de personal auxiliar, entre otros aspectos.

“La mayor responsabilidad es del gobierno, el Estado nos ha dado a nosotros los profesores, por cuanto no recibimos ningún apoyo o nada, habiendo tantos profesionales en la Dirección Regional de Educación en el mismo Ministerio, en el mismo gobierno, en el Congreso, por lo menos estaría muy satisfecho si siquiera una vez al año tuviéramos un profesional

psicólogo para tratar de solucionar algunos problemas” (Directivo, Luricocha, Perú).

“Estas políticas del gobierno nacional han estado ausentes en el municipio de Repelón y en nuestra institución... creo que hay que hacer un gran esfuerzo para que estas políticas lleguen hasta acá y logremos obtener un reconocimiento y aparte del reconocimiento obtengamos los beneficios que deberíamos tener” (Directivo, Repelón, Colombia).

Los estados latinoamericanos tienen dificultades para asegurar el adecuado cumplimiento de los compromisos que asumen en sus marcos legales y en sus definiciones políticas. Cada uno de esos compromisos genera expectativas específicas en las comunidades que definen, generalmente de manera abstracta, como beneficiarias. Pero, además, la presencia del Estado se mide no solo en términos objetivos sino también en términos subjetivos. Para cada una de las comunidades con las que se trabajó en este estudio, las percepciones respecto de la presencia o ausencia del Estado siempre se asocian con la agenda de demandas que ellas manifiestan. Así, por ejemplo, el conjunto de demandas de los pueblos de origen indígena de Chile y Perú muestra mayores niveles de articulación y exigencia que el de los migrantes bolivianos del Gran Buenos Aires, en la Argentina. Mientras aquellos están organizados en torno a un conjunto de reclamos al Estado nacional, que suponen el reconocimiento cultural y las demandas de participación, los migrantes se asocian para reclamarle al Estado aquellos servicios universales que históricamente procuró brindarles, mientras que preservan sus tradiciones culturales por afuera de la órbita del Estado y solo solicitan el derecho a realizar sus prácticas.

Todo esto implica que analizar la forma como el Estado provee servicios y se vincula con las comunidades requiere considerar no solo aquello que el Estado hace sino también aquello que se le demanda que haga.

El segundo aspecto a considerar es observar cuáles son los mecanismos de diálogo y creación que los Estados están construyendo para atender los derechos y reclamos de los grupos culturalmente diversos. En este punto, por un lado, se juega la capacidad organizativa de las comunidades para hacer oír su voz y, por el otro, se desarrollan las estrategias de reconocimiento que los Estados implementan, seleccionado interlocutores y definiendo cuáles son los agentes legalmente habilitados para sostener la relación.

“... el Estado todavía al día de hoy sigue realizando muchas acciones pero más partiendo desde las propias bases que del mismo mundo indígena... la institución que más ha avanzado en ese proceso es la propia CONADI pero todavía queda mucho por trabajar. Un ejemplo concreto en el tema de educación... se supone que para construir un centro de educación intercultural bilingüe, una de la piezas claves es la participación de la comunidad en este proceso de cambio, vemos que la comunidad poco o nada participa en las planificaciones, cierto, en un desarrollo de currículum más pertinente. Hay que reconocer que el MINEDUC ha hecho los esfuerzos para incluir y hacer partícipes, pero ha sido muy lento” (Agente gubernamental, Putre, Chile).

El reconocimiento de interlocutores por parte del Estado es un proceso selectivo que define quiénes pueden y quiénes no deben ser reconocidos, que obedece tanto al carácter cambiante de las agendas políticas como a la capacidad de acción colectiva de cada uno de los grupos en consideración. Los grupos indígenas, en una punta de la escala, han obtenido reconocimiento luego de años de lucha y con la legitimidad que les otorga el discurso sobre sus orígenes. Pero los jóvenes institucionalizados son el ejemplo extremo contrario; carecen de representaciones articuladas y de estrategias que les permitan construir legitimidad. Con ellos, el Estado no “necesita” dialogar.

Por otro lado, en ocasiones, el Estado no dialoga ni siquiera con sus propios agentes, aquellos que en el día a día de cada comunidad se hacen cargo de decisiones de las que no tomaron parte.

“... las becas son la incógnita total de quién la recibe y por qué la recibe, el ingreso es irrestricto, todos presentan formulario de becas, aunque yo vea que el alumno no tiene necesidades, le recibo la beca. El otro día un padre en la puerta se quejaba y me preguntaba que por qué no le recibí la solicitud de becas. O sea que si yo tengo para primer año quinientos alumnos tengo quinientas solicitudes de beca. Después me devuelven un listado con cien nombres y no me dicen por qué se las dieron a ellos, por qué no se las dieron a los otros, cuáles son los parámetros. Lo que yo creo es... si vamos un poquito más abajo, vemos que se la dan a

cien y no guarda relación con las necesidades del alumno, ni con las notas ni con nada. Tengo cien que están faltando de esos cien cuarenta realmente la necesitan, los otros sesenta aparecen cuando se enteraron que están dando becas y tengo cuatrocientos que se preguntan por qué a mí no me dieron... Y bueno, nosotros no damos las becas” (Directivo, Villa Celina, Argentina).

Las dificultades de los Estados para construir mecanismos de diálogo con sus propios agentes y con las comunidades, en relación con el desarrollo de las políticas, aparecen como un poderoso limitante para la efectividad de las acciones y, especialmente, en su capacidad de definir e implementar políticas que atiendan a las demandas de reconocimiento de la diversidad. El tercer elemento, en relación con la percepción del accionar del Estado, se deriva de la impronta que le dan sus agentes.

“... estamos llegando al facilismo, es así que yo particularmente no estoy de acuerdo con la dotación de los 100 nuevos soles del programa Juntos, porque, si usted hace un estudio, un análisis respectivo de este programa, en el que miles de personas son beneficiados, los 100 nuevos soles que el gobierno les da mensualmente no es utilizado óptimamente en sus niños (...) Nosotros vamos a sacar una ordenanza y a través de esa ordenanza vamos a establecer aquí, que con el 50% de ese monto se tiene que comprar alimentos para sus menores hijos, solo así vamos a destruir la desnutrición en sus menores niños” (Agente gubernamental, Luricocha, Perú).

Como ya se señaló, los agentes públicos no son meros ejecutantes de definiciones políticas emergentes de ámbitos políticos jerárquicamente superiores. De este modo, su accionar puede suponer, entre otras cosas, el desplazamiento de las metas de la política. Y este desplazamiento en ocasiones puede diluir los esfuerzos inclusivos de los programas estatales y, en otras ocasiones, puede mejorar la pertinencia de las definiciones tomadas de manera genérica para la implementación de las políticas.

Así, analizar el accionar del Estado supone considerar los límites señalados porque más allá de esta creciente relevancia que la cuestión de la diversidad asume en cada uno de los países de la región, puede observarse que en las comunidades y en las escuelas la cuestión todavía se presenta como distante.

Poniendo en perspectiva este apartado, se manifiesta una aparente hipereactividad estatal en relación con la atención de la diversidad, que debería ser matizada, considerando la distancia señalada entre los reconocimientos formales y el modo en que cotidianamente las comunidades viven la relación con el Estado y con la escuela.

Los derechos establecidos en constituciones y leyes por lo general no son acompañados por políticas públicas apropiadas que propicien su cumplimiento. Por otro lado, las políticas públicas que se llevan a cabo muestran fuertes limitaciones en materia presupuestaria, de cobertura y de formulación conceptual. En otras palabras, lo que muchas veces ocurre es que el esfuerzo presupuestario no es suficiente, la cobertura de las políticas es insatisfactoria y las políticas que se desarrollan no necesariamente resultan apropiadas para los grupos a los cuales se destinan, entre otros motivos, por la ausencia de mecanismos y espacios para que participen las comunidades implicadas.

4. Las escuelas y las políticas educativas

En el caso del sistema educativo, deben considerarse además algunas características intrínsecas que hacen de la atención a la diversidad un desafío de gran magnitud. Los sistemas educativos tienen, según François Dubet y Danilo Martuccelli, tres funciones esenciales: a) la atribución de calificaciones escolares que poseen cierta utilidad social, en la medida en que ciertos empleos, posiciones o estatus están reservados a quienes las poseen; b) la “educación”, entendida de manera diferenciada de la socialización, que enfatiza la producción “de un tipo de sujeto no totalmente adecuado a su “utilidad” social (Dubet y Martuccelli, 1998), razón por la cual la escuela está “fuera del mundo” y se estructura sobre principios generales orientados a la capacidad crítica y la individualización; y c) la “socialización” orientada a la integración en un sistema y una sociedad, y que funciona como un aparato de producción de actores ajustados a posiciones sociales (Dubet y Martuccelli, 1998).

Estas funciones han moldeado históricamente el funcionamiento de los sistemas educativos, conformando un modo de regulación de las relaciones escolares y pedagógicas. Esos sistemas educativos siempre han sido sistemas segmentados, en los que instituciones formal o informalmente diferentes atendieron a “públicos separados” (Dubet y Martuccelli, 1998) o a clases sociales diferentes (Baudelot y Establet, 1990). Las escuelas secundarias, originalmente caracterizadas por sus funciones elitistas, atravesaron, durante el

siglo XX, un complejo proceso de adaptación ante la masificación escolar y el ingreso de las clases populares.

Los sistemas educativos modernos tuvieron entre sus principales objetivos la formación de la nacionalidad y por eso se definieron, al menos formalmente, como universales. Pero además, en los países en los que el Estado asumió una función fuerte y centralizadora, las relaciones jerárquicas entre la cúpula (los ministerios) y la base del sistema (las escuelas) fueron moldeadas por supuestos que privilegiaron la necesidad de alcanzar la homogeneidad, junto con el apego a los reglamentos y una relación con el entorno que preservara a las escuelas de presiones del contexto que pudieran desviarlas de sus fines.

Los procesos de masificación del acceso a la educación durante el siglo XX y, particularmente, la masificación de la escuela secundaria, trastocaron algunos de los supuestos organizadores de ese orden escolar, en especial a partir de los procesos de diversificación que supusieron otro tipo de finalidad, otras clase de relación con el entorno e, incluso, una diversificación de los valores educativos que se promovían. Estos procesos, en confluencia con la pérdida de capacidad estatal para regular las relaciones entre los grupos y los diferentes sectores de la sociedad, contribuyeron al quiebre del modelo socializador y homogeneizador tradicional. En este contexto, los estados latinoamericanos realizan esfuerzos –en ocasiones muy moderados– para pensar de otra manera las funciones de sus sistemas educativos, dando cuenta de manera creciente de un reconocimiento explícito de la diversidad, que el anterior modelo homogeneizador negaba.

Los sistemas educativos latinoamericanos estuvieron imbuidos, desde su origen, por pretensiones igualitaristas. Estas se expresaron en la voluntad de escolarizar a las masas y el propósito de concretar esta meta puso en el centro de las preocupaciones la conformación de un tipo particular de ciudadanía, articulada en torno a la nacionalidad.

Durante el siglo XX, los sistemas escolares latinoamericanos se expandieron integrando bajo su alcance a los sectores medios y a las capas superiores de las clases populares. Solo sobre fines del siglo XX, agotada la etapa de expansión “fácil” de la cobertura, avanzaron, con variables grados de dificultad, hacia la inclusión de los sectores sociales más empobrecidos y marginados. Pero como este proceso de expansión se articuló sobre la base de un modelo escolar tradicionalmente configurado para incluir a las clases medias urbanas, ocurrió que, a medida que la expansión se producía, el modelo escolar “crujía”, debido a que sus estructuras manifestaban los límites de sostener el proceso de inclusión.

La crisis contemporánea de los Estados nacionales, que constituyó el marco de tal estrategia educativa impactó de lleno sobre los sistemas escolares y sobre sus certezas igualitaristas. Las demandas relativamente recientes de reconocimiento de la diversidad desafían las tradiciones de este modelo y obligan a las administraciones escolares y a las escuelas a una profunda revisión de sus modalidades de acción.

Las sociedades latinoamericanas y sus gobiernos han “descubierto” que sus escuelas no solo se “han llenado de pobres” sino que, además, están habitadas por indígenas, afrodescendientes, migrantes y jóvenes de todas las clases sociales, cuyas pautas culturales se encuentran a gran distancia de la cultura oficial y reclaman crecientemente ser tenidos en cuenta, a la hora de definir el sentido y las formas que adquiere la educación.

Si bien existen muchos abordajes alternativos posibles, a continuación serán desarrollados cuatro aspectos para pensar cómo los Estados y las escuelas enfrentan actualmente estos problemas. Estos tópicos son: 1) las relaciones entre el Estado, la Administración escolar y las escuelas; 2) las definiciones institucionales, 3) las prácticas cotidianas; y 4) las relaciones con la comunidad.

4.1 Estados distantes y escuelas próximas

Las definiciones políticas que dan sentido al accionar de los Estados y las iniciativas de política educativa que estos encaran generalmente se toman “en otro lado”. Pese a que durante las últimas dos décadas los Estados de la región han llevado adelante procesos de delegación de responsabilidades educativas –que han implicado mayores o menores niveles de descentralización, según el caso– desde la Nación a los estados o municipios locales, lo cierto es que la distancia existente entre las definiciones de la política y su ejecución local aún parecen enormes. Esto afecta no solo las relaciones entre el Estado y las comunidades, sino que también impacta en la forma como los funcionarios estatales locales –autoridades municipales, agentes gubernamentales locales, directivos y docentes– perciben, redefinen y ejecutan cada política.

Las políticas estatales que procuran avanzar en el reconocimiento de la diversidad se elaboran centralmente. Asumen la forma de preceptos constitucionales, legislación educativa, programas de asistencia social o iniciativas educativas focalizadas. En el mejor de los casos, son el resultado del diálogo entre las autoridades gubernamentales y los representantes de las comunidades involucradas, que se plasma en las líneas generales de la política.

Por lo general, sin embargo, esas iniciativas son procesadas por burocracias estatales en las que, por un lado, el peso de las tradiciones administrativas preexistentes condiciona la adopción de las nuevas agendas y, por el otro, las restricciones en materia de recursos disponibles diluyen parcialmente el impacto local de las políticas. Por lo tanto, actualmente las tradiciones administrativas de los Estados latinoamericanos se ven ante el novedoso desafío de reconocer como interlocutores a sujetos sociales hasta hace poco tiempo negados.

“La segunda fase fue mejor que la primera, porque se le pregunto a cada comunidad qué es lo que quiere y cómo debían funcionar los proyectos. En la primera lo hicieron los servicios públicos, esto y esto, ellos escogieron, ahora no, eso no fue así. Ahora yo no se por qué no se han avanzado, está muy lento y ya vamos a terminar ya, y las platas no llegan, no se ha avanzado correctamente en las metas del programa. Yo, ahí vamos a insistir en el avance. Yo pertenezco a una de las mesas de planificación local de precordillera y estamos molestos con algunas cosas, y vamos a tener una pronta reunión. Hasta el momento no hay grandes avances, nosotros como pueblo hemos avanzado. Creo que el Estado se preocupa y son los mandos medios los que nos funcionan” (Autoridad local, Putre, Chile).

Aunque la mayor parte de los proyectos estatales relevados reconoce la necesidad del diálogo con las comunidades, su concreción no parece fácil de alcanzar. Si esto es cierto para las políticas estatales en general, lo es aún más para el sistema educativo, donde al peso de las tradiciones administrativas se suma la función de transmisión cultural que le da sentido y que ha estado signada por las tradiciones igualitaristas.

Los sistemas educativos han funcionado tradicionalmente sobre la base de un esquema en el que el Estado nacional definía políticas generales y pautas curriculares comunes para todo el territorio y mediante los sistemas de administración local e inspección se vigilaba el cumplimiento por parte de las escuelas y los docentes. Pero los procesos de descentralización parcial de las últimas décadas cedieron parcialmente atribuciones a las autoridades locales y promovieron –de manera dispar en cada país– niveles variables de autonomía escolar con el argumento de que de esa manera las administraciones educativas y las escuelas podrían ser

más sensibles a las demandas locales. Simultáneamente, se establecieron mecanismos de evaluación de la calidad que establecieron presiones selectivas sobre el currículum, que limitaron las posibilidades de adaptación de estos a los contextos regionales o locales.

“El Estado pide un alumno, que cumpla determinados requisitos de la enseñanza media, como tener todos los aprendizajes de los contenidos programados por cada nivel y en nuestro colegio no alcanzamos a abordar el 100% de los contenidos y eso pasa a nivel nacional, no solo en Putre. Estamos debajo de lo mínimo” (Directivo, Putre, Chile).

Los estereotipos incluidos en el currículum oficial han sido una de las formas más directas de expresión de la negación y discriminación de las minorías. Existe una larga tradición de análisis pedagógico acerca de este problema, que se actualiza con cada tratamiento de las cuestiones relativas al reconocimiento de la diversidad. Cleo Cherryholmes señalaba que “el currículum es aquello que los estudiantes tienen oportunidad de aprender. Aquello que los estudiantes tienen oportunidad de aprender depende... de aquello que ellos no tienen oportunidad de aprender. El poder distribuye oportunidades y no-oportunidades. Así, el currículum está estrechamente ligado a la administración e instrucción educacional porque cada conjunto de actividades, al mismo tiempo que produce oportunidades, limita lo que puede ser aprendido” (Cherryholmes, 1992).

En algunos casos esto ocurre por omisión total o parcial de algunos temas, minimizando la historia, las tradiciones y la cultura de los diversos grupos; en otros casos, más directamente, porque se ha contribuido a generar prejuicios étnicos y culturales desde el contenido incluido. En América Latina, el currículum oficial ha contribuido, por ejemplo, a transmitir “contenidos y formas de conocimiento sobre indígenas y negros que no solo los desvalorizaban, sino que construían su imagen como figuras del pasado, sin existencia real en el presente” (Hopenhayn y Bello, 2001). De todos modos, se trata de un fenómeno extendido sobre gran parte de los sistemas educativos occidentales (Perrot y Preiswerck, 1979).

El cumplimiento del currículum oficial, por otro lado, ha dado sentido a la tarea de los docentes en el día a día de las instituciones escolares, pues la docencia, en tanto profesión burocrática, supone el cumplimiento de los mandatos estatales, y la transmisión de las definiciones oficiales acerca de la cultura se halla en el centro de sus actividades. Por lo tanto, si el currículum oficial es una forma de

política cultural (Apple, 1996), las formas en que este se ha pensado y se piensa suponen un desafío tanto para el Estado como para las escuelas.

En este sentido, hay que destacar que el enfoque que tradicionalmente el Estado ha dado a la diversidad cultural ha sido “asimilacionista”. El asimilacionismo ha considerado las diferencias de lengua y costumbres de los pueblos originarios como una traba para la incorporación efectiva de ellos a los procesos de modernización nacionales. Así, la diversidad cultural se constituyó como un problema educativo, ya que obstaculizaba la buena integración en la sociedad. Este enfoque jerarquizó las diferencias culturales y catalogó a la cultura de las minorías como “deficiente”. Así, la población indígena –sujeto habitual de estas políticas– debía ser ayudada a superar su “bajo nivel cultural” (Hevia, 2003).

“El perfil que se plantea la escuela es que se vinculen con el mundo de la cultura (...) los estudios. Generalmente nosotros en el último año, en tercer año, tenemos un nexo con la Universidad Nacional de La Matanza y hacemos unos cursos para los chicos. Son cursos preuniversitarios, o sea que no implica que sigan pero por lo menos para que vengan los... algunos sábados a las clases de Matemática y Lengua para aquellos que quieran entrar a la Universidad. Lo que tenemos con la Universidad de La Matanza no es un convenio escrito pero si una costumbre de que nuestros egresados, los tres mejores promedios se les exime del examen de ingreso así que... generalmente el objetivo es prepararlos para la vida universitaria o terciaria, no tanto el ámbito laboral porque ya trabajan. Tenemos muchos chicos que los padres son de la feria y trabajan. Si son de la mañana trabajan a la tarde, si son de la tarde trabajan a la mañana. O sea que educarlos para el ámbito laboral... ya están educados y ya saben qué es cumplir un horario y ganarse el dinero” (Directivo, Villa Celina, Argentina).

La enseñanza de la lengua española fue, en este contexto, la clave para la integración en la cultura dominante. Las políticas educativas destinadas a las poblaciones indígenas definían como problemas centrales de estas comunidades la pobreza y los bajos indicadores educativos, a los que enfrentaban casi exclusivamente con políticas compensatorias. La enseñanza de la lengua vernácula era, en todo caso, un instrumento al servicio del logro de un fin ulterior: el dominio de la lengua y el currículum oficial. No había, cabe decirlo, otros sujetos diversos definidos como objeto de política.

La continuidad de esta matriz conceptual se expresa en las tensiones observables entre las intenciones de las políticas de reconocimiento y las limitaciones de su penetración en el sistema educativo: la tarea de las escuelas y los docentes continúa focalizándose en asegurar el cumplimiento del currículo, mientras se intenta resolver en el contexto local las tensiones derivadas de la distancia existente entre la cultura oficial y la cultura local.

“(…) los contenidos del Ministerio son muy rígidos y necesitamos contextualizarlos, porque es necesario que los alumnos sean los mejores técnicos agrícolas y técnicos en turismo de Putre. Entonces, nos interesan que puedan conocer los valles, cordillera, es necesario sacarlos a terrenos y a otros pisos ecológicos para que conozcan otras realidades” (Directora, Putre).

Ocasionalmente el debate gira en torno a la necesidad de alcanzar definiciones curriculares específicas para grupos sociales y culturales diversos. En el mejor de los casos, eso da origen a propuestas, como las de la Educación Bilingüe Bicultural, que reivindican una educación que incorpore las culturas indígenas en el currículum oficial para los grupos étnicos de cada país. De este modo, se busca recuperar las diversidades e identidades pero en el marco de una concepción de la cultura como un todo cerrado y estático. Se procura enseñar ambas culturas, la indígena y la occidental, centrando la educación multicultural en los estudiantes indígenas (Hevia, 2003). Estas estrategias todavía persisten y, en ocasiones, incluyen a los nuevos sujetos reconociéndolos como culturalmente diversos.

“El sistema educativo en Colombia asume un papel importante hacia los afrodescendientes... es más, en el momento de realizar los concursos de meritocracia, hay dos concursos diferentes, uno para los docentes de estudiantes no afrodescendientes y otro concurso para los docentes para estudiantes afrodescendientes, entonces, ahí hay una diferencia por lo menos en los concursos. Y en los planes de estudio que maneja cada docente en la institución donde hay estudiantes afrodescendientes es muy diferente a aquellos planes de estudios de los colegios donde no hay afrodescendientes, la educación es diferente, hay unos planes de estudios diferentes, hay unas... hay unas metas diferentes, hay una visión, una misión diferente” (Rector, Repelón, Colombia).

Sin embargo, muchas veces la existencia de currículum diferenciados para distintos tipos de escuelas puede traducirse en una nueva forma de discriminación.¹⁷ Así, esfuerzos supuestamente encaminados a revalorizar las culturas locales mediante la diferenciación curricular también podrían tender a ser discriminatorios, al perjudicar a los estudiantes que acceden a currículos menos reconocidos socialmente, aunque ciertamente ese no parece ser el caso.

En resumen, el sistema educativo aún se encuentra lejos de la posibilidad de avanzar en la conformación de propuestas curriculares interculturales.

P: “¿Hay algún proyecto que este fomentando la cultura aimara en la escuela?”

R: “Es muy poco lo que se ha hecho. Solo en marzo cuando se inicio el año escolar se mostró los instrumentos y materiales para las actividades de aprendizaje y para que cada niño sepa cuál serán sus diferentes habilidades y eso lo vi ahora, lo que antes nunca vi” (Autoridad comunitaria, Putre, Chile).

Los avances más importantes se observan en los casos en los que las definiciones políticas curriculares son acompañadas de dispositivos específicos: espacios curriculares, cátedras, personal designado específicamente para las tareas. El caso de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, por ejemplo, aparece como una de las estrategias más interesantes.

En Repelón, la comunidad local asigna una fuerte relevancia a esta Cátedra, la más notable de las formas de Etnoeducación referidas en ese contexto:

P: “Cuál es la diferencia entre la Cátedra y la Etnoeducación?”

R: “La Etnoeducación en Colombia está repartida para los indígenas, para los afrodescendientes, y para los ROM, y para los raizales... lo que es etnoeducación... pero ya la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se orienta a la lengua y expresiones,

¹⁷ Así, por ejemplo, la división entre educación técnica y general en una etapa temprana de la educación formal podría implicar que los estudiantes de estratos marginales sean encauzados hacia las opciones educativas de menor valor para la sociedad y el mercado de trabajo. Algunos estudios han demostrado cómo estos mecanismos de currículo diferenciado comúnmente discriminan, en contra de los estudiantes pobres y/o de ciertos grupos étnicos (por ejemplo, Willis, 1988).

conocimientos y prácticas sobre la naturaleza y el universo, saberes de culinaria, medicina tradicional, elaboración de instrumentos y objetos, vestuarios, ornamentación, expresiones musicales, expresiones rituales, escénicas, ceremoniales, juegos y deporte... formas tradicionales de organización social, jurídica y política...formas tradicionales y aplicación de justicia comunitaria” (Docente, Repelón, Colombia).

“A través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, este... el repelonero, conociendo su historia, su cultura, y su proceso... el proceso este de Etnoeducación, histórico, cultural, que el repelonero asuma, asuma una identidad que es netamente afrodescendiente... pero muchos dicen profesor... muchos no se quieren reconocer” (Docente, Repelón, Colombia).

Los procesos de descentralización han habilitado, en teoría, a las autoridades locales y a las escuelas para ensayar adaptaciones curriculares pertinentes a cada contexto. Sin embargo, en la práctica resulta difícil que las escuelas puedan construir esas adaptaciones dada la persistencia de una matriz cultural homogeneizadora. Esto genera como consecuencia procesos muy dispares de incorporación de principios que reconozcan la diversidad en las propuestas educativas de las escuelas, lo que depende de un conjunto variable de condiciones, que van desde la disponibilidad de personal docente capacitado hasta la existencia de materiales curriculares y didácticos que contribuyan adecuadamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El tema de los materiales didácticos es clave. Desde algunas perspectivas, los materiales didácticos se entienden como “mediadores culturales”, en tanto constituyen la manifestación explícita del “qué y cómo” se valoran los elementos culturales a transmitir. En ese sentido, los materiales constituyen “lo que hay que aprender”, es decir que representan y materializan el conocimiento (Díaz, Díez y Thisted, 2009). Su carácter estratégico se hace evidente si se considera que la escuela al introducir la alfabetización y la palabra escrita, junto con ciertos saberes específicos, llega a promover un uso descontextualizado tanto de esa palabra como de los saberes.

Pese a las críticas que en las últimas décadas se han realizado en torno a los supuestos que transmiten los materiales didácticos, no parecen haberse

producido cambios importantes que permitan descentrar el conocimiento y los saberes de los que son portadores. Esta es una preocupación muy común entre los docentes que trabajan en contextos interculturales.

Las definiciones curriculares, el diseño y la elaboración de materiales didácticos, y la formación y capacitación de los docentes constituyen los principales instrumentos de los que dispone el Estado para movilizar cambios en las formas y en los contenidos de la enseñanza. De manera congruente con los aportes de Díaz, Díez y Thisted (2009), podemos decir que en los tres aspectos enunciados, los países latinoamericanos continúan encontrándose en deuda.

4.2. Las escuelas y su matriz cultural

Un elemento común entre las escuelas que formaron parte del trabajo de campo que motiva una parte importante de las reflexiones de este estudio lo constituye el hecho de que en estas instituciones, más allá de los esfuerzos ocasionales realizados para dar cabida a la expresión de la cultura local, se muestra en plena vigencia la matriz cultural tradicional.

Los debates de los años cincuenta se preocupaban por la estructura organizacional de la escuela tanto como por el origen social de la inteligencia y su relación con el desempeño escolar. En el fondo de esta preocupación por el desempeño escolar, se encontraban las necesidades de la sociedad industrial y los requerimientos de una mayor justicia social. En los años sesenta, en cambio, los desarrollos de los sociólogos de la educación comenzaron a darle relevancia al papel de la cultura y a las interacciones interpersonales en el interior de las aulas (Barbosa Moreyra y Da Silva, 1994). Desde entonces, se ha colocado a la cultura escolar en el centro de las preocupaciones con la intención de pensar lo cotidiano como ámbito donde se producen, reproducen, negocian y transforman los sentidos sobre las prácticas escolares y las representaciones ligadas a ellas.

La cultura escolar puede así ser vista como “un patrón transmitido históricamente de significados encarnados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas, expresadas en forma simbólica por medio de los cuales los hombres comunican, perpetúan y desenvuelven sus conocimientos y actitudes en relación a la vida” (McLaren, 1995). Es decir que es necesario pensar la cultura escolar como una realidad en permanente cambio y transformación, proceso en el cual algunos significados perviven, otros se transforman y se crean nuevos, como resultado de los conflictos internos que surgen de los

mandatos pedagógicos institucionales y de los sentidos compartidos por los actores, tanto de manera individual como colectivamente.

En este proceso, “estos significados encarnados en símbolos” contribuyen a la configuración de un determinado “habitus”. El concepto de “habitus” nos permite acercarnos a la forma en que se internalizan estos símbolos, cómo se apropian los sujetos de los significados y cómo a través de sus discursos y prácticas contribuyen a su reproducción y transformación. En virtud de su relevancia, vale la pena profundizar el desarrollo de este concepto. Pierre Bourdieu sostiene que “los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen hábitos, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos” (Bourdieu, 1991). El accionar cotidiano de los docentes en el marco de las instituciones educativas sigue precisamente un conjunto de reglas, categorías y tradiciones internalizadas como hábitos (Bourdieu y Saint Martin, 1998), que configuran un núcleo duro de la actividad escolar, resistente al cambio y la innovación. En estas categorías, además, se vuelven visibles juicios de valor sobre los alumnos, que están moldeados por prejuicios originados en la cultura de clase y de los grupos sociales de pertenencia.

“Mire, lo que nosotros solamente rescatamos es la humildad de esos niños, la inocencia y la docilidad que tienen esos niños, para nosotros amoldarlos a lo que nosotros queremos que sean esos niños, que no se desvíen en el pandillaje, en el consumo de drogas y la delincuencia juvenil mayormente, eso es lo que nosotros tratamos de persuadirlos y sean hombres de bien y como siempre repiten en una u otra emisora o discursos que la juventud es el futuro de nuestro país” (Profesor, Luricocha, Perú).

El discurso “redentor” (Popkewitz, 1996) continúa vigente, constituyendo uno de los significantes más fuertes del mandato socializador de la escuela. Asume formas diversas, que van desde la posibilidad de “brindarles un futuro” –idea fuertemente asociada con los ideales de movilidad social que han dado sentido a la actividad de las escuelas durante todo el siglo XX– hasta las más modestas intenciones de preservarlos de ciertos riesgos presentes en las sociedades contemporáneas.

En Colombia, los desarrollos legislativos posteriores a la Ley N° 70 dictaminan la manera como esta debería procesar la diversidad cultural. Para el caso de los afrodescendientes, el Decreto N° 1122 de 1998 estipula que “todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, esta última entendida como ‘un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras’”. Sin embargo, se evidencian dificultades en el logro de esos objetivos y el funcionamiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Las limitaciones de la escuela son, en este punto, derivadas de las dificultades del Estado para proveer las herramientas materiales, cognitivas y pedagógicas necesarias para garantizar el adecuado funcionamiento de la Cátedra y derivadas del peso de las tradiciones culturales que forjaron su sentido. Por eso, los docentes sostienen que la escuela sigue operando sobre la base de las pautas tradicionales de socialización.

G: “Bueno, las escuelas que nosotros tenemos en la actualidad son completamente occidentales... la enseñanza que hemos recibido...”

P: “Porque Nacho dijo que a la gente le daba pena asumir su condición...”

G: “Claro (superposición) pero es por la misma educación que les han...”

P: “Pero ¿en eso tiene algo que ver la escuela?”

Varias voces a la vez: “Claro”.

P: “¿Por qué?, la escuela no ha fomentado...”

G: “No existe fomento de una cátedra etnoeducativa o los fomentos del reconocimiento de su identidad dentro de la institución educativa... a uno en la casa le enseñan una cosa... cuando llegan a la escuela les deberían formar y fortalecer eso... encontramos un currículo occidental para todos los educandos, entonces no hay identidad cultural para nosotros... No podemos reafirmar esa identidad que de pronto traemos de la casa... Cuando llegamos a la escuela, encontramos algo completamente diferente... ya no nos enseñan, por ejemplo, cómo se baila el mapalé” (Profesor, Repelón, Colombia).

Los docentes justifican el sentido de la acción de educar combinando los elementos tradicionales del mandato socializador con aquellos que permiten reivindicar la especificidad cultural local –en la que, como se señaló, la yuxtaposición del elemento afrodescendiente con lo específicamente regional presenta contornos inciertos–.

P: “¿Cuál sería el perfil, de verdad, que plantea la escuela?”.

R: “Precisamente, en este caso, lo que yo te estoy diciendo, porque yo estoy dictando esta, esta, digamos esta materia de sexto hasta once, y digamos que, ya en once grado... yo tengo por aquí lo que se les va a decir a los muchachos de once grado.... por lo menos, reconocerse, ¿cuáles son los rasgos físicos del hombre repelero?, ¿los rasgos culturales, la idiosincrasia colectiva y la idiosincrasia individual, qué actividades culturales hay que rescatar?, eso es lo que nosotros... para que el repelero pueda tener una identidad propia”.

P: “Entonces, tú asocias el perfil de egresado a una persona que tome conciencia...”.

R: “Correctamente”.

M: “Sí, eso es cierto, permite a nuestro bachiller que se identifique con su propia cultura, que sean personas capaces, competentes... ya yo lo decía ahorita... consecuente con su propia realidad, y es que tenemos que hacer que nuestros estudiantes la reconozcan, que nos reconozcamos cómo somos nosotros, y lo que somos nosotros para poder avanzar”.

P: “Y ¿qué espacio tiene ahí lo académico?”

R: “Por eso, que estén preparados, competentes, capaces, ingresar a las universidades para que se hagan unos buenos profesionales...” (entrevista con profesores, Repelón, Colombia).

La cultura escolar procesa la incorporación de los elementos que procuran dar cuenta de la especificidad cultural de los afrodescendientes en términos abstractos (preparación, competencia, capacidad), que se arraigan en los elementos tradicionales de la cultura burguesa de la que es complemento. En

su análisis de la escuela secundaria francesa, Dubet y Martuccelli destacan cómo este dispositivo pone en un primer plano a los conocimientos más abstractos y “así, las lenguas muertas ‘valen’ más que las lenguas vivas, las matemáticas ‘valen’ más que la física y que las ciencias naturales, mientras que muy abajo se ubican las enseñanzas prácticas y profesionales” (Dubet y Martuccelli, 1998). Con algunos matices, esa descripción permite pensar algunas de las formas que asume la introducción subordinada de la cultura comunitaria en la cultura escolar.

La transformación de esa matriz cultural requiere de un enorme esfuerzo estatal y de la presencia de directivos y docentes comprometidos con la idea de que el reconocimiento es un derecho que poseen las comunidades y con un acuerdo básico sobre cuál es el tipo de vínculos necesario para lograr una construcción compartida. Elemento crítico en la viabilidad de las iniciativas destinadas al reconocimiento cultural serán las condiciones de trabajo que faciliten ese compromiso de parte del equipo de trabajo de los establecimientos educativos. En la escuela de Luricocha, por ejemplo, se advierten dificultades en el desarrollo sostenido de la revalorización de la cultura local. El currículum oficial –es decir, el Diseño Curricular Nacional– guía la acción pedagógica, por lo tanto, no hay clases en quechua y solo un docente vive en una comunidad de Luricocha, mientras el director, si bien tiene más de diez años trabajando en el pueblo, vive en Huanta. El resto de los docentes vive en Huanta o en Ayacucho. Todo esto dificulta la posibilidad de construcción de un proyecto educativo institucional que responda a las características y demandas de la comunidad local.

En este punto se hacen evidentes las limitaciones de las estrategias de descentralización. Tanto el director como los docentes manifiestan que las normas, las políticas educativas y los programas están hechos desde la capital y que muchos de ellos no responden a la realidad de cada contexto territorial. Consultados sobre la influencia de las normas que establecen que los docentes, en trabajo colectivo con directivos, administrativos y con la comunidad, deben desarrollar un trabajo de diversificación, sostienen que no han recibido capacitación alguna para alcanzar “la diversificación”.

En esas condiciones de trabajo, las instituciones escolares se apoyan en las tradiciones que les han permitido históricamente desarrollar su tarea. Así, el núcleo duro de la matriz cultural de las escuelas desplaza hacia lugares periféricos dentro de la vida escolar aquellas iniciativas que procuran romper el molde de las tradiciones formativas.

“... en Luricocha no hay nadie quien pueda rescatar las costumbres, solamente aprovechamos la coyuntura de las fiestas costumbristas o de un calendario comunal, que acá por ejemplo... el 3 de mayo se lleva a cabo la fiesta de las cruces, luego de eso viene el aniversario de Luricocha, luego el aniversario nacional el 27 de julio... que son los desfiles, día de la bandera y después no hay nada” (Directivo de escuela, Luricocha, Perú).

En todas las escuelas se percibe el interés por dar cuenta de aspectos puntuales de la cultura local (indígena, afrodescendiente, migrante o juvenil) pero este interés es procesado por las escuelas, por lo general, de dos maneras: o se convierte en objeto de incorporación ritualizada, de manera ocasional, o sufre un conjunto de desplazamientos que adaptan la demanda local a las formas y tradiciones escolares.

“El 25 de Mayo y el 9 de Julio¹⁸ se muestra la riqueza cultural de las distintas comunidades. Algunos años más y otros menos. Depende de las actividades que se planifiquen. Un año estaban los chicos acá, en el patio, con la vestimenta tradicional y algunas máscaras de esas de las diabladas y hubo bastante participación de los padres porque se hicieron bailes típicos” (Directivo, Villa Celina, Argentina).

“Hay que rescatar primero todas nuestras costumbres e incentivar por los medios de comunicación para que se valore lo nuestro, lo que se está perdiendo poco a poco. (...) Se hacen certámenes de concurso culturales ocasionales, eso es una inversión fuerte en la vestimenta, en los pasajes... y carecemos de profesores de arte o algún personaje en nuestro distrito, algún antropólogo, para que pueda inculcarnos a nosotros mismos las costumbres que se tiene acá” (Directivo, Luricocha, Perú).

La incorporación de la cultura local a las escuelas depende en gran medida de la existencia de personal especialmente dedicado a esa función. En otras palabras, lo que ocurre es que las estrategias de inclusión de la diversidad en la escuela generan mecanismos de superposición en los que el currículum oficial persiste como el núcleo de las actividades y lo que da sentido

¹⁸ Se trata de las principales fiestas patrias de la Argentina.

a las escuelas,¹⁹ mientras que el reconocimiento de la diversidad supone la realización de actividades ocasionales o la existencia de espacios diferenciados sostenidos por personal especializado.

De este modo, los docentes que tienen a su cargo el “núcleo duro” del currículum llevan adelante sus actividades de enseñanza sin modificar en esencia los contenidos que tradicionalmente se han enseñado ni las formas como la enseñanza se lleva cabo. Y, solo ocasionalmente, incorporan elementos de la cultural local a las actividades de clase como parte de las estrategias de integración y con el objetivo de facilitar la construcción del vínculo pedagógico. El resultado es que solo parcialmente se hace visible la incorporación de la cultura local a la vida cotidiana de las escuelas.

“... Siendo objetiva, podríamos decir que ha ido gradualmente cambiando, porque antes no era posible ver un rescate de la cultura en el establecimiento. Y... a partir de la incorporación de los profesores de educación intercultural bilingüe esto ha ido cambiando y ahora se incorporó el tema de los monitores aimara y el colegio ha ido empapándose más de la realidad aimara. Pienso que eso ha ido en aumento, si hay un rescate” (Directivo, Putre, Chile).

Las escuelas no cambian, por sí solas, a partir del diálogo con la comunidad. La persistencia de universos normativos que fijan el norte en la transmisión de la cultura oficial y el respeto de las reglas de juego, históricamente construidas, se refuerza con la existencia de un equipo de profesores cuyo “habitus magisterial” (Bourdieu y Saint Martin, 1998) define formas de ver el mundo y entender su función, que se anclan en las tradiciones profesionales y solo permiten la inserción periférica de nuevos elementos.

¹⁹ En la Argentina, un informe realizado por el Ministerio de Educación de la Nación en 1999 que analizaba, sobre una muestra de cuadernos seleccionados de escuelas de todas las provincias, el tiempo dedicado a cada una de las áreas del currículum mostraba la persistencia de muchos de los contenidos y métodos típicos de la instrucción elemental, pese a los procesos de reforma llevados a cabo en esa década (Palamidessi y Galarza, 2002). Es posible suponer que la persistencia de la grilla de asignaturas tradicional de las escuelas secundarias asegure un fenómeno similar en este nivel pero que, a la vez, facilite la inserción diferenciada de contenidos relativos a la diversidad cultural sin alterar la matriz básica del nivel.

En algunos casos, sin embargo, son los esfuerzos aislados de algunos docentes los que abren una pequeña ventana para que la cultura de la comunidad entre en la escuela.

“(…) hay una cosa interna de las escuelas, de docentes, en tratar de buscar un nexo, pero es algo particular, no es algo institucional por lo que yo veo. Por eso creo que quizás muchas directoras están tratando de apuntar a interrelacionarse con las asociaciones e instituciones de la comunidad pero como no estamos organizados en eso es difícil todavía” (Referente comunitario, Villa Celina, Argentina).

“(…) hay profesores que trabajan y hacen bastante por la enseñanza y la cultura. (...) enseñan en cuestión de canto, musical y dan una cultura de buenos avances en su comunidad y para que así sucesivamente el pueblo vea esas costumbres, porque es bonito que hay profesores que vienen de otros sitios, las costumbres son diferentes de las costumbres de Huanta y Huancayo en cuestión de baile, canto y música” (Referente comunitario, Luricocha, Perú).

La aparición de actores “extraños” al universo de los actores tradicionales de las escuelas parece ser la estrategia de mayor impacto en términos de la incorporación de la diversidad a la vida cotidiana, mientras los profesores de EIB actúan como portadores de la cultura local, si bien perdura la incógnita acerca del efecto de largo plazo de estas estrategias.

4.3. Las prácticas cotidianas de los docentes

Desde que Philip Jackson (1992) puso en circulación en 1968 el concepto de currículum oculto, se hizo evidente que la formación que brindan las instituciones educativas es algo bastante diferente de aquello que explícitamente sostienen que pretenden brindar. El currículum en acción, entendido como aquel que tiene lugar en las escuelas, es decir: el conjunto de procesos, prácticas, relaciones, rituales y mensajes explícitos e implícitos que allí se producen, circulan, se transmiten y se negocian, siempre es algo diferente de lo que señalan las directivas oficiales. En el caso que nos ocupa, esto puede suponer que las escuelas muestran mayor sensibilidad al contexto que lo que las normativas estatales habilitan pero, también, que en las escuelas se llevan adelante prácticas excluyentes o discriminatorias que, al menos formalmente, las directivas oficiales desalientan.

Un aspecto central respecto de la forma como los docentes se relacionan con la diversidad es la mención recurrente sobre la igualdad entre todos los alumnos. Esta visión igualitarista opera afirmando que afrodescendientes, indígenas o migrantes son iguales a los miembros de la sociedad mayoritaria. Se trata de un supuesto igualitarista que tiene la virtud de combatir los prejuicios racistas pero que, simultáneamente, niega la diferencia respecto del reconocimiento de la especificidad cultural de aquel al que se pretende tratar en términos igualitarios.

Es un punto en el que el debate se ha expresado con intensidad en el mundo académico de los últimos años, especialmente en los países donde existe una importante población afrodescendiente. La “ceguera ante el color”, como la caracterizan algunos autores (Applebaum, 2006), es vista con frecuencia como virtud desde una perspectiva igualitarista liberal que sostiene que la raza de una persona es y debe ser irrelevante en las decisiones cotidianas de las instituciones y las personas. Así se sostiene que “la gente es gente” y debe ser respetada como tal. En esta perspectiva, los sujetos “diversos” son tratados como individuos, no como miembros de un grupo.

“Si el alumno es vago, sea argentino, boliviano, chileno o paraguayo, no funciona. Si el alumno no es vago, funciona. Los que podían ser abanderados el año pasado eran todos de origen extranjeros y acá no hacemos diferencia... a algún docente no le gustaba pero ... se convenció de que el alumno que tiene la mejor nota... no me fijo si es paraguayo, argentino o boliviano, si tiene la mejor nota puede ser abanderado. Porque en una época sí había resistencia, porque a medida que fue avanzando la escuela, a medida que la escuela fue creciendo, cada vez se fue incrementando más la matrícula de origen extranjero” (Directivo, Villa Celina, Argentina).

En las escuelas, directivos, profesores y a menudo los estudiantes afirman que “somos todos iguales”, asumiendo que esta postura ayudará a tender un puente sobre los límites raciales, al centrarse en lo que nos iguala en lugar de aquello en los que nos diferenciamos. Sin embargo, algunos autores señalan que negarse a ver la “raza” o hablar en términos raciales es una decisión con consecuencias complejas en términos del respeto a la especificidad cultural (Applebaum, 2006).

Las estrategias de respeto a la diversidad de las escuelas tienden, por ende, a adoptar una perspectiva relativista que no resulta incompatible con

los supuestos igualitaristas que caracterizaron tradicionalmente a los sistemas educativos. Se trata como iguales a quienes se considera iguales de manera individualizada pero esa operación elimina la consideración de la especificidad cultural de esos alumnos, en tanto pertenecientes a un grupo cultural. En las escuelas, la igualdad se conquista a costa del reconocimiento de la diferencia. Se trata de un problema difícil de resolver, ya que mencionar la diferencia no significa, como ha quedado históricamente demostrado, su reconocimiento.

En la escuela argentina que posee una fuerte presencia de inmigrantes, los docentes coincidieron en que los estudiantes de la comunidad boliviana se comportan de manera muy educada y no son conflictivos. Muestran bastante apego al estudio aunque presenten algunas dificultades (un docente ensayó como explicación el hecho de que ese respeto por el estudio y el trabajo es lo que caracteriza siempre a los grupos migrantes). En términos generales, no parecen observarse actitudes críticas de los docentes en relación con el comportamiento de los adolescentes y jóvenes bolivianos como alumnos. También destacaron el carácter “trabajador” de los padres y de los estudiantes mismos. Todas las virtudes señaladas funcionan culturalmente en ese registro igualitarista.

Por el contrario, las “notas de color”, las referencias a la especificidad cultural se cargan de matices ambiguos. Una de las docentes señaló como llamativo la forma como las familias viven “afuera de la casa”, señalando que a veces no queda claro si cocinan para ellos o para afuera, por la cantidad de casas en las que se cocina algo en la vereda. Otra docente –expresando entre líneas un juicio negativo– explicó que en parte eso se debe a que se trata de casas muy chicas y que parece generalizado el alquiler de cuartos. Una auxiliar de la escuela destacó como “único problema” el de la higiene. En cambio, “En las chicas que son hijas de una pareja formada por ejemplo por un boliviano y una argentina...” se observan otras pautas de higiene, sostuvo otra profesora. Mediante estos ejemplos, la asimilación cultural continúa definiendo la estructura de principios y valores que dan sentido a la actividad de los docentes en las escuelas argentinas.

En este contexto, las escuelas parecen más dispuestas a reconocer las particularidades culturales de los indígenas –parcialmente legitimadas por las narraciones sobre los orígenes– que las de los otros grupos en cuestión. Afrodescendientes y migrantes acceden por lo general solo al reconocimiento de la igualdad entre los hombres. En el caso de los afrodescendientes, porque el reconocimiento de la raza alienta los temores a las etiquetas racistas,

y en el caso de los migrantes bolivianos del Gran Buenos Aires, porque la cultura de origen se valora fuera de la escuela pero dentro de esta solo se incorpora de manera ocasional.

Por otro lado, el reconocimiento de la diferencia opera en las prácticas escolares sobre la base de una tensión, ya que aunque se proponga un reconocimiento activo de las pautas culturales de los grupos diversos, se espera de ellos comportamientos asociados con costumbres características de las sociedades mayoritarias.

“(…) Mientras todavía estemos activos, tenemos que impulsar mayormente a los alumnos al reconocimiento de sus valores, sus derechos, hacerlos respetar y sacar una promoción como lo tengo soñado. (...) La inclusión es un proceso muy largo aunque ya son generaciones nuevas que se están acercando más a la población y ya se puede hacer más fácil para que los alumnos se integren más a la sociedad y que ya no sean esos chicos tímidos que se tenían” (Directivo, Luricocha, Perú).

La exigencia del dominio de aquello que Basil Bernstein denominaba “códigos elaborados” (Bernstein, 1989) o de un capital cultural específico (Bourdieu y Saint Martin, 1998) para desempeñarse en los entornos escolares es un elemento constitutivo de los sistemas educativos modernos, que choca con las pautas culturales de los grupos a los que se pretende incluir. Estos “códigos elaborados”, ese “capital cultural”, son propios de ciertas clases sociales que pertenecen a la población mayoritaria. El tipo de desempeño que las escuelas exigen, explícita o implícitamente opera desde esa lógica: las conductas que son caracterizadas como “tímidas”, por ejemplo, son leídas como un déficit. Una “buena educación” logra comportamientos diferentes en “esos chicos” y promueve una modalidad de integración que asimila sus formas de interacción a las de los adolescentes y jóvenes del grupo mayoritario (o dominante).

Por otro lado, los docentes en su trabajo cotidiano toman decisiones que pueden, consciente o inconscientemente, discriminar a algunos estudiantes. Los mensajes acerca de lo que es socialmente aceptable, las reglas para la organización social del aula y el comportamiento en clase, los esquemas de premios y castigos, entre otros, favorecen la adopción de ciertas conductas y cuestionan conductas alternativas. Como agentes morales, los docentes (Rockwell, 1995) transmiten, directa o indirectamente, mensajes que refuerzan aquello que es apropiado desde la cultura escolar. En tanto funcionarios del Estado, deben asegurar además

el desarrollo de pautas curriculares oficiales que son las que insumen la mayor parte del tiempo docente y son evaluadas por sistemas que operan seleccionando y jerarquizando ciertos saberes sobre otros.

“El modelo educacional es muy poco flexible, porque lo que nosotros requerimos es instalar destrezas y habilidades que son difíciles de medir. Los sistemas de medición que traen del centro son estandarizados, o sea, tienden a nivelar la educación. En un sentido (y...) los niños de acá aprenden de forma diferente, ven la vida de forma diferente, se relacionan con el entorno de manera diferente y sus familias perciben la vida desde generaciones atrás de manera diferente a lo que hace una persona de Santiago, Valparaíso, Iquique o Arica. Uno como profesor tiene que responder a niveles de rendición definidos de manera centralizada pero acá dentro tiene... jugar a hacer una educación focalizada, entonces ahí está la disyuntiva: ¿le ponemos más énfasis a las mediciones que nos mandan desde el centro o realmente a sacar las herramientas y apoyar las destrezas de los alumnos de la localidad?” (Docente, Putre, Chile).

Así, las prácticas institucionales operan reafirmando algunos de los elementos centrales de las tradiciones escolares que formatean los límites del reconocimiento de las culturales locales. En este sentido, resulta necesario tener presente que la injusticia social es sistémica y que está sostenida por los individuos tanto en forma involuntaria como, en otras ocasiones, por prácticas voluntarias. Hacer evidente la desigualdad estructural requiere poner en foco en las intenciones individuales agregadas o, por decirlo de otra manera, en los patrones sistémicos (Applebaum, 2006), que se naturalizan y hacen invisibles, las formas como las pautas culturales de algunos grupos sociales se imponen sobre las de otros.²⁰

²⁰ En su discusión sobre cómo la discriminación racial se legitima con la ley de la anti-discriminación, Alan David Freeman distingue entre la discriminación racial, según se constituya desde una aproximación a la perspectiva de la víctima o desde la perspectiva de su autor. Desde la perspectiva del autor, la discriminación racial está determinada por lo que los autores particulares del hecho hacen o están haciendo a ciertas víctimas, mientras que, desde la perspectiva de la víctima, la discriminación racial es descrita por los resultados o los efectos objetivos, es decir, por esas condiciones de la existencia social real como miembro de una población perpetuamente desfavorecida (Applebaum, 2006).

“(...) lo que falta en Chile es una educación multicultural, porque Chile es una faja larga donde tiene muchas culturas alrededor y tiene que enfocarse multiculturalmente pero ahí hay un error de enfoque, porque el centro debería ser ejemplo, si quiere entender cómo estudiar aimara debería aimarizarse para poder entenderlo. Por el contrario, nosotros occidentalizamos al niño para que sea entendido por el centro... Si nosotros queremos una educación de calidad y que sea igual para todos primero tenemos que empezar por la multiculturalidad, tenemos que reconocer que no somos iguales, somos todos diferentes y cada uno aprende de diferentes formas. (...) Nosotros acá localmente celebramos todo lo que tiene que ver con la cultura local, a los niños los incluimos, lo hacemos sentir parte de esta familia, pero cuando bajan a la ciudad...” (Docente, Putre, Chile).

“(...) lamentablemente con estos temas de globalización, el MERCOSUR y los tratados habidos y por haber, a veces se nos va a hacer imposible nadar contra la corriente... porque lamentablemente el mundo sigue y nosotros tenemos que fusionar lo que es todos los días vivir con la premonición andina, los valores de la cultura aimara, recordando que estamos insertos en una sociedad que cambia diariamente y que ellos lamentablemente forman parte de ese entorno y no van a dejar de pertenecer, entonces es allí donde el colegio hace la mezcla o la fusión que podamos hacer. (Tenemos) la esperanza de que se conserve, porque espero que los colegas también lo compartan, nosotros tenemos niños muy sanos, con una visión diferente de muchas situaciones, pero lamentablemente e, insisto, este tren siga su viaje y nosotros estamos ahí” (Docente, Putre, Chile).

Estudios realizados en escuelas de EIB revelan que los niños ingresan hablando la lengua indígena y también el castellano pero son pocas las escuelas en las que sus profesores logran mantener el bilingüismo y, en casi todas, la educación se imparte en castellano. Además, existen variadas formas de entender qué es la EIB y, más aún, existen distintas maneras de priorizar o tomar decisiones en torno a las formas de implementarla. Así, la mayor parte de los establecimientos no realiza las adecuaciones curriculares necesarias. Por último, más de un tercio de los docentes opina que la comunidad educativa posee un escaso protagonismo en las actividades de

las escuelas; lo que contrasta con la idea de que las estrategias propuestas para el mejoramiento de los aprendizajes solo son viables si las familias, las comunidades y las autoridades indígenas se involucran en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula.

4.4. Las relaciones con la comunidad

Las escuelas administran sus relaciones con la comunidad sobre la base de las estrategias tradicionales que interpelan a los padres como padres y no necesariamente como miembros de un grupo con características culturales específicas. Esta modalidad de relación se asentó tradicionalmente sobre la idea de que el Estado, como responsable de la educación de las nuevas generaciones, aseguraba el funcionamiento de las escuelas y la participación de los padres y madres asumía la forma de colaboración en actividades educativas definidas por la escuela o desde contribuciones voluntarias para el mantenimiento del edificio y el equipamiento escolar. La escuela se concebía, entonces, como “fuera del mundo” (Dubet y Martuccelli, 1998), sin embargo, en las últimas décadas, una y otra vez se ha visto impulsada a relacionarse de otra manera con ese entorno, que antes era percibido como problemático. Aun así, en las escuelas que formaron parte de este estudio, el viejo patrón de relaciones se mantiene vigente.

“... siempre ha sido la estrategia de los directores, el realizar reuniones de apoderados, y más aún hubo una época en la cual se hicieron convivencia para atraer a los apoderados para que participaran de las actividades del colegio, pero no pasó nada, porque ellos, llegan muy cansados del campo, porque solo nos podemos reunir en las noches. Otra estrategia fue el que los profesores fueran a las casas de los apoderados para poder informar la situación de los alumnos en el colegio e informarle la situación de sus hijos. (...) el colegio siempre ha tratado de inculcar de reunir a los apoderados para que sean un aporte a sus hijos, que se preocupen por la vestimenta de sus hijos, por los estudios y para que asistan a las clases. Ese es el compromiso que se espera de los apoderados, pero lamentablemente hay un porcentaje muy alto de apoderados que no está al tanto del avance académico de sus hijos” (Directivo, Putre, Chile).

Tradicionalmente los sistemas educativos concibieron la participación de la “comunidad” del mismo modo que la participación de los padres en las escuelas de sus hijos. Esta forma de participación podía ser el resultado de invitaciones ocasionales de la escuela para integrarlos en actividades puntuales o asumir formas institucionalizadas. La más frecuente de las modalidades de relación ha sido siempre, sin embargo, la citación para tratar temas puntuales relacionados con la escolaridad de los hijos.

Este vínculo siempre estuvo atravesado por las tensiones derivadas de las demandas cruzadas y por la distancia que las escuelas procuraban y procuran mantener respecto de la comunidad, con el propósito de preservar el control de aquello que se considera su tarea central: la actividad pedagógica. Por lo tanto, en ese sentido, las relaciones entre escuelas y padres siempre fueron conflictivas, ya que directivos y docentes le hablaban a la comunidad como funcionarios del Estado, cuya autoridad se sostenía en esa condición y, más ampliamente, en la de ser portadores de conocimientos solo disponibles en el sistema escolar e imprescindibles para la vida de las futuras generaciones. Así considerada, la relación ha sido intrínsecamente asimétrica.

Siguiendo las ideas de Bourdieu y Passeron, Dubet y Martuccelli señalan que “es gracias a la inculcación de la cultura bajo la primacía de la autoridad pedagógica, que el sistema educativo oculta la autoridad social sobre la que descansa. Es obedeciendo de manera estricta a sus propias reglas, que la escuela participa de la legitimación del orden establecido. Situación que exige, a fin de alcanzar su máxima capacidad, el desconocimiento por los docentes de ese arbitrio cultural, a través de la formación de una cultura escolar homogénea y un cuerpo de funcionarios dedicados a la repetición de tareas aprendidas en el pasado” (Dubet y Martuccelli, 1998).

Esta combinación de autoridad pedagógica, imposición de un arbitrio cultural, acatamiento de la primacía de las reglas internas y práctica ritualizada de sus tareas ha contribuido a mantener la distancia con la comunidad. En los entornos comunitarios, los prejuicios presentes en el intercambio entre los miembros de las escuelas y los integrantes de la población en ocasiones incluso atentan contra las relaciones de confianza que son necesarias para desarrollar las tareas pedagógicas.

“(Los apoderados) Me han informado que esta inconformes y dicen que no pueden hablar porque después tratan mal a los niños. El otro director tampoco era muy bueno. También hablan muy mal de los antiguos profesores y directores. (...)

Hay apoderados que dicen que aquí en Putre no se puede, porque aquí yo reclamo y reclamo y la directora no hace nada. Dice 'soy yo la única que hablo y los demás apoderados no hacen nada porque tienen miedo que tomen represalias con los niños'. Los castigan, por eso no reclaman los padres y que muchas veces dicen que los profesores se ponen a conversar y conversar y los niños solos" (Referente, Putre, Chile).

"(...) los apoderados no conocen la realidad del colegio, muchos critican sin bases y esos son los disconformes del pueblo. Pero, en realidad debieran conocer más la realidad. Por otro lado, sabemos que tienen críticas por el acceso a maquinarias o tecnologías para los niños, y estamos trabajando para que tengan las herramientas para mejorar su formación técnico-profesional, pero es un proceso lento porque dependemos de la municipalidad" (Directivo, Putre, Chile).

Las demandas comunitarias interpelan al Estado, sobre todo desde la voz de sus líderes, ya que este tiene la responsabilidad de construir los mecanismos de diálogo que permitirán construir políticas viables de reconocimiento y asegurar las condiciones apropiadas para el funcionamiento cotidiano de las escuelas. Sin embargo, en algunos contextos las tensiones entre la escuela y la comunidad se manifiestan con demasiada claridad.

Los reclamos sobre los sistemas escolares han ido creciendo durante las últimas décadas y, en ocasiones, esas demandas son vividas por los actores escolares como una sobrecarga. Por un lado, las exigencias provienen de la comunidad y se expresan como un reclamo de mayor diálogo entre las escuelas y las comunidades. Esta demanda de mayor diálogo es un pedido de reconocimiento, en la medida que pone en cuestión el universo de reglas que delimita tan tajantemente el adentro y el afuera de la escuela. Por otro lado, a las escuelas se les pide "orientarse principalmente hacia tareas sociales de apoyo a los niños y a sus familias, sobre todo en el caso de los menos favorecidos y, sin dejar de lado la transmisión del saber, debería ocuparse de un conjunto de funciones sociales y culturales, constituyéndose en lugar de referencia para las comunidades locales. Al insertarse en una larga tradición que liga escuela y sociedad, este escenario concede a la escuela un papel asistencial relevante, para así compensar la incapacidad de las familias para garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo de los niños" (Novoa, 2009).

Se trata de un conjunto de articulaciones complejas que incluyen las funciones tradicionales, las presiones que provienen muchas veces desde el mismo Estado y las demandas comunitarias. Sobre este tema y siendo la apertura a la comunidad inevitable, cabe preguntarse: ¿Cuáles son las formas que esta apertura debe asumir? ¿Cuáles son los temas y problemas que se deberían incluir? Y, en todo caso, ¿qué clase de apoyo brinda el Estado para que los actores escolares se desempeñen en estos escenarios?

Como se enunció anteriormente, la apertura de las escuelas a la comunidad interpela ante todo a los padres pero lo hace desde la imposición de las reglas del mundo escolar y desde una postura tradicional, al momento de fijar cuáles serán los términos de la relación.

“En general los padres no son muy de estar acá en la escuela, si no los llamamos no vienen o si no tienen un problema muy específico no vienen. Argentinos, paraguayos, bolivianos, peruanos, en ese sentido, son iguales... no tienen la misma presencia que en la escuela primaria en la que seguramente el padre los acompaña, en los actos tenemos que hacer mucho hincapié para que vengan a cumplir, no son tan participativos de la comunidad. De la escuela no participan, tampoco ponen trabas pero no participan como comunidad educativa... no están en los eventos escolares. A veces tiene alguna buena disposición para colaborar en limpieza, en pintura... en algunos eventos culturales, los chicos se enganchan bien, no hay problema... y algunos padres... pero hay que hacer mucho esfuerzo para que vengán. Y si uno ve que siguen las costumbres de su país que son bastante... En los espacios que convocamos a que cada uno exprese su cultura ahí sí se hacen presentes” (Directivo, Villa Celina, Argentina).

La participación de la comunidad en la vida de las escuelas se define básicamente a través de la idea de “colaboración”. No se trata de una participación orientada a establecer un diálogo sobre las actividades sustantivas de la escuela, es decir, sobre las prácticas de enseñanza, si no de un tipo de presencia o apoyo ante algún pedido muy puntual que emana de la escuela.

Existe una primera demanda de las comunidades a las escuelas que se articula en torno a la posibilidad de tener más y mejor educación. En todos los contextos esto se percibe como una demanda debido a las condiciones en las que se desarrollan las actividades de enseñanza. En otros casos, la demanda

se establece en relación con la necesidad de alcanzar formas de atención e intercambio menos burocráticas y un vínculo más directo.

De todos modos, en este punto se presenta un matiz importante. Por lo general, la demanda básica inicial se vincula con que las escuelas cumplan su función pedagógica. Pero las escuelas que reciben alumnos de origen indígena o afrodescendientes reciben además demandas por reconocimiento, que incluyen un cuestionamiento del currículum escolar. Lo que se demanda en estos casos es una apertura hacia prácticas y contenidos de las tradiciones culturales de las comunidades que asisten a las escuelas.

P: “¿Cree usted que la escuela está contribuyendo al respeto de la cultura?”

R: “No sé, creo que como escuela debería respetar y festejar la cultura. Cuando se realiza la fiesta de la papa, la escuela debería realizar representaciones de cómo es esta fiesta para que los niños se involucren en ella, expresando su cultura, pero la escuela no lo hace. Y así las cosas se van perdiendo, porque la escuela y la gente no los hacen” (Referente comunitario, Putre, Chile).

Las respuestas a esas demandas son variadas y dependen del objeto que se trata. Ciertos aspectos, en tanto dependen de la normativa del sistema, son poco flexibles y las instituciones tienen poco margen para modificarlos. En otros temas, en los que las escuelas poseen cierta capacidad de decisión, se crean espacios “ocasionales” o acotados, para responder a esas demandas.

Lo nuevo en todo caso es la necesidad del sistema educativo y de las escuelas de articular con las comunidades locales, reconociendo como tales, en muchos casos, a las organizaciones que las representan.

“Hace poco se creó la carrera de Formador de Formadores, que serían los especialistas del mundo indígena, seleccionado para que ellos formen a los asesores culturales de la comunidad que van hacer clases de lengua o cultura dentro de la escuela, pero en este proceso de selección no se hizo un trabajo depurado a fondo sino que se le lanzó la pelota al mundo indígena, ya ustedes elijan a quienes son sus formador de formadores no hubo un trabajo serio de educación. Quiere tener un equipo el mundo indígena de contra parte que sea serio ¿no?, con docentes con formadores, debió hacer un trabajo de largo plazo,

pero también con los espacios y los recursos suficientes para generar en la base social un trabajo serio y consistente. Este proceso debió identificar de manera natural de quiénes son estos especialistas indígenas en lengua indígena y cultura de cada comunidad. Pero como eso no se hizo, se nominó a conjunto de personas que nos... como lo mejor de las comunidades y las capacidades humanas para que se desarrollen esta función” (Agente gubernamental, Putre, Chile).

En la construcción de esa relación, la iniciativa corre por cuenta del Estado y la existencia de interlocutores que representen a la comunidad depende de los niveles de acción colectiva que esta logre construir. En los casos analizados durante este trabajo, los grupos indígenas son los que, dada la historia de las últimas cuatro décadas, logran con mayor consistencia establecerse como interlocutores del Estado.

“Me da la impresión que antes a la escuela no aceptaba nada, no consideraba la opinión de la gente. Al menos hoy he sentido que los apoderados están siendo recibidos y nosotros hemos pedido que las cosas no se hagan entre cuatro paredes. El jefe comunal que antes tenía otras ideas y nosotros hemos tenido que luchar harto por romper los vicios con los profesores que no hacían nada y se creían dioses, la educación estaba por el suelo. Hoy en día las cosas están cambiando y ojalá este cambio sea para bien, porque sino la desilusión sería muy grande” (Referente comunitario, Putre, Chile).

De todos modos, en este punto el accionar del Estado se enfrenta con dos restricciones. Por un lado, la dificultad de abrir la discusión sobre la formulación de las políticas a actores no estatales con intereses diversos; por el otro, la posibilidad de encontrarse con respuestas organizadas por parte de estos. Así y todo, siempre resulta más sencillo para el Estado dialogar en torno al reconocimiento fuera del espacio escolar que en su interior. Las políticas estatales se han mostrado más abiertas al reconocimiento de la diversidad, cuando esta se construye en el espacio público no escolar, mientras su inserción en la escuela, como pudimos apreciar a partir de los testimonios, siempre es más problemática.

Así, las autoridades gubernamentales establecen mejor calidad de diálogo en torno a la organización de los servicios de salud, la provisión de servicios

sanitarios o la organización de las fiestas comunitarias. El caso de las fiestas comunitarias puede ejemplificar la cuestión.

P: “¿Algún miembro de la escuela participa de las fiestas de la virgen de Copacabana?”

R: “No, la verdad que no. Sabemos que la fiesta la hacen, a veces en esa avenida que está acá, Olavarría, y otras veces lo hacen en la colectora que da a una congregación religiosa, creo que Don Bosco. No tenemos muchas noticias de eso, los chicos sabemos que participan pero digamos que la escuela no participa. Nos enteramos porque después dejan todo sucio, generalmente los vecinos dicen que dejan todo sucio pero es parte de los prejuicios que tiene el vecino. Nosotros nos enteramos que hubo... que se hizo la fiesta... pero a la escuela en sí no nos invitan y tampoco nosotros reconocamos que tampoco nos molestamos en ir. Además es una fiesta de la comunidad. Creo que todos, bolivianos... peruanos... tienen sus fiestas. Nosotros no somos de... es por un problema de tiempo, hay un montón de cosas que dificultan participar de eso... de la cultura de ellos. Excepto en la época de los actos que sí, nos sorprendemos de todos los tipos de vestimenta que traen, pero lo dejamos ahí” (Directivo, Villa Celina, Argentina).

Las festividades comunitarias pueden entrar de manera ocasional en la escuela. Los directivos y docentes conocen su existencia aunque, si no forman parte de la comunidad, no participan de ellas. En el caso de la Fiesta de la Virgen de Copacabana se trata de una actividad que implica una fuerte movilización popular²¹ en esa barriada del Gran Buenos Aires pero que los

²¹ “La festividad se hace sobre la calle. Desde el domingo que se hace la misa y sale en peregrinación por las calles, todo ese trabajo lo tratamos de armonizar y coordinar con casi cincuenta grupos de danza que viene acá. Son grupos de danza, caporales, tinkus, morenadas, saya, tobas, cerca de seis u ocho distintos tipos de bailes que se hacen en Bolivia. Son chicos bolivianos o argentinos hijos de bolivianos, nietos, y ya ellos lo practican en este mismo lugar, aquí en la sede practican cuatro grupos de danzas los domingos, hay dos caporales, dos tobas y después tinkus, tienen un horario para practicar, y ahí es donde se convoca a la gente que quiere participar. Y así fueron creciendo todos los danzarines, los grupos de danza pero vienen de distintos lugares de Buenos Aires e incluso del interior. Son danzas de diferentes comunidades de Bolivia. Por ejemplo de La Paz está la morenada, los caporales, la saya nace también en La Paz, por ahí en La Paz, por ahí en

actores escolares miran “desde afuera”. En este punto, se establece una distancia no conflictiva entre la escuela y la comunidad.

De alguna manera, como señala Mónica Lacarrieu, “se institucionaliza la sacralización de cada cultura siempre aceptada en tanto ‘negociación de producción de su imagen’”, una negociación que suele efectivizarse entre las instituciones y los líderes de ciertas colectividades. Desde esta perspectiva, el patrimonio se convierte en un “instrumento de gestión” destinado a la domesticación de la diferencia, la rotulación de una “diversidad estereotipada e institucionalizada”, negociada entre el poder estatal y los líderes comunitarios afectados. El papel asumido por el Estado en estos casos puede ser auspicioso si contribuye a legitimar grupos sociales discriminados e invisibilizados en el espacio público, sin embargo, “no siempre su rol se asocia a ese objetivo, pues al negociar qué imagen del ‘sí mismo’ mostrar en tanto ‘otro’, no cualquier expresión inmaterial puede ser aprobada. El Estado en ese sentido, puede aportar en control y disciplinamiento de lo festivo, de las prácticas rituales, de las costumbres y de su ocupación simbólica de la ciudad, produciendo e institucionalizando ‘objetos de museo en el espacio público’ o dejando ver y hacer manifestaciones performativas” (Lacarrieu, 2006).

5. Reflexiones finales

En los apartados anteriores se propuso una revisión sintética de la conformación de los países de América Latina como países pluriétnicos y se señaló el perfil homogeneizante y negador de las diferencias que siguieron las políticas de los nacientes estados entre fines del siglo XIX y principios del XX. Esas políticas negadoras de las diferencias incorporaron, sin embargo, un principio de igualdad formal, que obturo parcialmente los discursos racistas de fuerte predicamento en esa época y fue fundante de nuestros imperfectos sistemas democráticos.

A mediados del siglo XX, las políticas de intervención estatal –de desarrollo variable según cada país de la región– reconocieron las desigualdades reales que el discurso de la igualdad formal invisibilizaba y configuraron una agenda social, sostenida en políticas de cuño igualitarista, como respuesta

La Paz hay cuatro o tres danzas, en Potosí por ahí hay otras tres pero las que tienen más prevalencia, más popularidad son esas que normalmente se identifica más la gente, a los jóvenes les gusta porque es más vistoso, más coreográfico (...) el grueso de la fiesta está cerca de veinticinco mil o treinta mil personas” (Referente Comunitario, Villa Celina).

a las demandas de los movimientos políticos y los trabajadores organizados. El escenario contemporáneo manifiesta la forma como los discursos de la igualdad invisibilizaron la diferencia y las políticas estatales comienzan a responder, con diferentes grados de voluntad política y capacidad de gestión, a las demandas de los grupos que en el contexto de emergencia de la diversidad clamaron insistentemente por obtener políticas de reconocimiento.

Sin embargo, la diversidad se hace cada vez más visible. Se estima que, en la actualidad, en Latinoamérica se registran al menos entre 400 a 500 distintos idiomas amerindios y un número muchísimo mayor de dialectos de estas lenguas²² (López y Sichra, 2004). Además, “se consideran entre 60 y 80 lenguas en Colombia y en México; en cambio, en Bolivia, 36 y, en Ecuador, 12 lenguas. Dentro de esta distribución por países, se presentan bolsones con presencia indígena muy por encima del porcentaje nacional; por ejemplo, departamentos serranos del sur peruano (90%), los estados sureños de México (60%), algunas regiones sureñas de Chile (60%). Finalmente, la presencia indígena es cada vez más fuerte en zonas urbanas y ciudades capitales –como Buenos Aires, Santiago, Ciudad de México, Lima– de países con población indígena minoritaria” (López, 2001).

Algunos países no presentan más del 5% de población indígena en su territorio (Colombia, República Bolivariana de Venezuela, Argentina, Paraguay); en otros, esta alcanza entre el 5% y el 20% (Chile, Honduras, México, Nicaragua, Panamá). En cambio, países como Perú, Ecuador, el Estado Plurinacional de Bolivia y Guatemala superan esas marcas, llegando las dos últimas naciones a tener una mayoría indígena dentro de sus fronteras que supera al 50% (López, 2001).

Algunos pueblos indígenas, como los mapuches, poseen más población urbana que rural. En Santiago de Chile, por ejemplo, vive medio millón de los mapuches chilenos y si se suman a esta cifra los mapuches que habitan otras zonas urbanas, se llegaría al 70 o 75% de los mapuches urbanos (López y Sichra, 2004). La cuestión principal es que “los indígenas no solamente son diferentes, son también pobres y son analfabetos: en México, más del 80% de la población en los municipios indígenas es pobre; en Guatemala, lo es el 87% de la población indígena; en el Perú, el

²² “Cinco siglos atrás, la ‘selva de lenguas’ que impactó a los cronistas españoles tenía otra dimensión: solamente en Brasil 10 millones de indígenas hablaban en el siglo XVI 1000 lenguas. Hoy, de ellos solo queda un medio millón que habla unas 170 lenguas diferentes” (López y Sichra, 2004).

79% y en Bolivia, el 75% de los monolingües vernáculo hablantes son pobres. Los indicadores educativos también caracterizan socialmente a los pueblos indígenas: Guatemala muestra tasas de repetición entre alumnos indígenas en primaria de 90%; en Bolivia, un niño de habla indígena tiene el doble de probabilidad de repetición que un educando que solo habla el castellano; los indígenas tienen tres años de escolaridad menos que los no indígenas. En Chile, la tasa de repetición a nivel primario en la región con mayor presencia indígena es dos veces más alta que el promedio nacional. En México, a juzgar por la CEPAL, el analfabetismo en las regiones con mayor número de indígenas duplica y en muchos casos triplica al del resto de la población. En Argentina, 56% de los indígenas mapuches no tienen escolaridad, a diferencia del 7% de no-indígenas sin escolaridad” (según López y Sichra, 2004). A este panorama, deberíamos agregarle la situación que caracteriza a la mayor parte de los migrantes en América latina y la negación, mucho más profunda, de los grupos de afrodescendientes en algunos países, aspectos sobre los cuáles existen aún menos estudios disponibles.

Las desigualdades que se hacen explícitas mediante estos datos demuestran que el recorrido que se ha ido señalado no ha conestado de realizaciones plenas. Evidentemente, la igualdad formal del siglo XIX solo incluyó a algunos, olvidando a otros; las políticas destinadas a combatir la desigualdad social solo alcanzaron logros parciales entre muchos fracasos; y las respuestas de los estados latinoamericanos a las demandas de reconocimiento han avanzado bastante más en las sanciones legislativas formales que en la transformación de la realidad de las comunidades. El Estado, como se señaló, no constituye un todo homogéneo de instituciones y funcionarios, orientados a la búsqueda del bien común, tal como podría concebirse desde una mirada idílica. Por el contrario, intereses contrapuestos e incapacidades históricas limitan las respuestas efectivas a un sinnúmero de problemáticas que en este estudio se han ido señalando.

Los estados latinoamericanos han avanzado en el reconocimiento formal de la diversidad pero, en sus prácticas cotidianas, todavía la niegan. Solo “carnavalizada” o puesta en escena, la diversidad es reconocida. Las advertencias que hacía ya tres décadas Néstor García Canclini (1982) realizara sobre las formas en que la cultura popular se difundía, como parte de las lógicas de mercado, o sobre cómo era expuesta para los turistas junto con la negación de las comunidades “productoras” que eso implicaba, lamentablemente continúan vigentes.

El reconocimiento de los derechos indígenas en las constituciones nacionales es reciente y desigual. La mayoría de las referencias al tema en las reformas constitucionales declaran la existencia de la lengua y la cultura indígenas, y las aceptan como formas secundarias, junto al idioma y la cultura nacionales. En algunos países, se trata incluso de normas secundarias que establecen derechos o se debe regular su ejercicio por mandato constitucional. El desarrollo de estos marcos normativos, sin embargo, todavía es muy débil en casi todo el continente (Iturralde Guerrero, 2004).²³

El Convenio N° 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales ha cumplido un papel relevante a la hora de presionar sobre la agenda estatal, aunque no necesariamente ello se traduce en la posibilidad de que los habitantes de los países que lo han suscrito puedan utilizar en todo su potencial las posibilidades jurídicas que de este instrumento se derivan. Los organismos creados para atender la diversidad²⁴ muestran incluso fuertes limitaciones en relación con la capacidad para asegurar su accionar, mientras que las comunidades aún encuentran dificultades para establecer un diálogo fructífero con el Estado. Tratándose de procesos de carácter reciente, resulta necesario analizar los crecientes gestos estatales de reconocimiento de derechos con-

²³ En ese sentido, cabe destacar que las reivindicaciones del movimiento indigenista –el más organizado de los grupos a los que en este capítulo se ha hecho referencia– contienen demandas de pluralismo social y cultural. Estas demandas podrían agruparse en: “a) estatuto político, tendiente a una mayor autonomía o autogobierno que se refleje en la manera como ellos mismos se denominan, es decir, como ‘pueblos’, ‘naciones’ o ‘nacionalidades’ indígenas; b) organización social, que supone, por un lado, una mayor participación en los asuntos públicos, y, por otro, el reconocimiento de las leyes, costumbres e instituciones sociales indígenas; c) desarrollo económico y social autónomo, cuya base es la tierra y sus recursos, es decir, el derecho a la propiedad y posesión de las tierras por ellos ocupadas tradicionalmente, y el derecho a que se reconozcan sus propios sistemas de tenencias de tierras; y d) el desarrollo lingüístico-cultural, en el que en los últimos años se han hecho avances considerables, quizás, entre todos, los más notables” (Barnach-Calbó, 1997).

²⁴ Las áreas gubernamentales que fueron relevadas en el marco de este trabajo de campo hacen énfasis, en la mayor parte de los casos, en aspectos culturales de la población a la cual dirigen su accionar. Cobra relevancia, en los documentos rectores de dichas instancias, el concepto de *desarrollo con identidad* (Duer, 2010). Las áreas analizadas se proponen extender el enfoque intercultural a todo el sistema educativo nacional y al conjunto de la sociedad, procurando que el planteo de la cuestión exceda a las comunidades étnicamente diversas. Los documentos rectores de esas áreas establecen reiteradamente relaciones entre el componente significativo del aprendizaje y la contextualización/adecuación de los programas a la realidad socioeconómica y cultural de cada región (Duer, 2010).

siderando lo que son: el logro del reconocimiento de la diversidad cultural, el derecho a la propia lengua y la revalorización de la propia cultura; pero también los límites que enfrentan: la debilidad de las acciones estatales, las dificultades para establecer un diálogo fecundo con las comunidades que permita asegurar la pertinencia cultural de las políticas y el peso de tradiciones político-administrativas poco sensibles a esas cuestiones.

De todos modos, lo que resulta necesario destacar es que se trata de una cuestión de derechos y, en ese sentido, son múltiples los compromisos nacionales e internacionales asumidos por los Estados latinoamericanos.²⁵ Solo por dar un ejemplo, la Convención sobre los Derechos del Niño establece que: “En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma”.

En los inicios del siglo XXI, en 17 países ya se reconocía el derecho de las poblaciones indígenas a una educación en lengua propia y se llevaban a cabo acciones de Educación Intercultural Bilingüe. Desde lo formal, reconocían la interculturalidad: la Argentina, Belice, el Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y la República Bolivariana de Venezuela (López y Sichra, 2004).

Pese a que en los últimos años el derecho internacional de los derechos humanos ha establecido con mayor exactitud no solo las obligaciones negativas del Estado sino también las obligaciones positivas –es decir que se ha precisado no solamente aquello que el Estado no debe hacer sino también aquello que debe hacer para lograr la plena realización de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales–, muchas veces los avances en materia de reconocimiento no superan las declaraciones formales. Las dificultades que enfrentan las políticas derivadas del peso de las tradiciones culturales y administrativas, que obstaculizan un efectivo avance en materia de reconocimiento de la diversidad, no pueden continuar siendo una excusa. Los Estados latinoamericanos tienen la obligación de avanzar en el pleno reconocimiento del conjunto de los derechos culturales.

²⁵ Entre otros, se destacan las declaraciones de la IX Conferencia Internacional de Educación (Cuba, 1999) y de la XIII Conferencia Internacional de Educación (Bolivia, 2003).

Los sistemas educativos occidentales, por otro lado, han estado históricamente imbuidos por ideas y prácticas derivadas del etnocentrismo.²⁶ El riesgo actual, por lo tanto, es que los países de la región avancen en una “universalización sin derechos”, idea con la que Gentili destaca que “ha habido expansión de la escolaridad, lo que es una noticia extraordinaria por sus implicaciones democráticas, pero el derecho a la educación de los latinoamericanos continúa siendo negado, ante la persistencia de factores que impiden el desarrollo de sus condiciones plenas de realización (Gentili, 2009).

Las nuevas políticas de equidad educativa parecen atender de manera simultánea la agenda clásica –el problema de la desigualdad– y la agenda contemporánea –el problema de la diversidad–, e incluso puede observarse cómo la cuestión de la diversidad tiende a desplazar del centro del escenario el problema de la desigualdad. Esto debe tenerse especialmente en cuenta ya que, si bien la emergencia del debate sobre la diversidad debe ser apreciada como un logro, el desplazamiento relativo del problema de la desigualdad entraña algunos riesgos, como olvidar, por ejemplo, que la mayor parte de los grupos étnicos latinoamericanos no solo son “diversos”, sino que también son pobres.

Nancy Fraser (2000) sostiene que existen tensiones entre las políticas de redistribución –orientadas al problema de la desigualdad– y las políticas de reconocimiento –orientadas al problema de la diversidad–, ya que: “... las soluciones redistributivas a la injusticia económico-política contribuyen invariablemente a la indiferenciación de los grupos sociales. De la misma manera... las soluciones a la injusticia de valoración cultural intensifican invariablemente la diferenciación de los grupos sociales” (Fraser, 2000). Ante lo cual, la autora sostiene que “lo mejor que podemos hacer es intentar atenuar el dilema buscando perspectivas que minimicen los conflictos entre redistribución y reconocimiento en los casos en los que ambos han de lograrse simultáneamente (Fraser, 2000). Este es uno de los desafíos que enfrentan los países de la región y las políticas orientadas a la inclusión educativa parecen actuar en ese sentido de manera más pragmática que reflexiva.

Los avances parciales e insuficientes en materia de reconocimiento de la diversidad tienden a la incorporación en la agenda educativa de la Educación

²⁶ El etnocentrismo puede ser definido “como la actitud de un grupo que consiste en atribuirse un lugar central en relación a los otros grupos, en valorizar positivamente sus relaciones y particularismos, y que tiende hacia un comportamiento proyectivo con respecto a los grupos de afuera, que son interpretados a través del modo de pensamiento del en-grupo” (Perrot y Preiswerck, 1979).

Intercultural Bilingüe como su estandarte. Si bien desde hace mucho tiempo algunos de los países de América Latina llevan a cabo acciones educativas destinadas a los pueblos originarios, lo cierto es que, de la mano de la creciente tendencia al reconocimiento de la diversidad, estas han recuperado nuevos bríos y cambiado su sentido. Sin embargo, cabe señalar que las políticas de educación intercultural, desde el punto de vista del trabajo concreto en las aulas, constituyen una construcción compleja y, por lo general, todavía incipiente (Díaz y Rodríguez de Anca, 2006). La Educación Intercultural Bilingüe no puede ser nunca una propuesta de trabajo unidireccional, porque para que haya interculturalidad tiene que haber por lo menos dos partes que estén funcionando de manera integrada: por el sencillo hecho de que se trata de un proceso “entre” culturas (Díaz y Rodríguez de Anca, 2006). Este constituye el principal desafío para los Estados latinoamericanos, quienes siempre mostraron dificultades para la formulación de políticas abiertas al diálogo con sus contrapartes interesadas.

En materia educativa, la interculturalidad comienza a ser considerada como la mejor opción de política educativa. “Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores a los que hemos hecho referencia, y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica” (López, L., 1997).

Para dar lugar a estas perspectivas, los sistemas educativos enfrentan los problemas derivados del peso de sus tradiciones y la definición clásica de sus funciones. Con apoyos estatales discontinuos o endebles, sin adaptaciones curriculares claras que incorporen la interculturalidad como un elemento común a toda la sociedad, sin producción de materiales didácticos específicos, sin capacitación docente sostenida en el tiempo, la vieja matriz cultural de las escuelas va a continuar moldeando las prácticas cotidianas de directivos, docentes y también de estudiantes.

Capítulo 3. De cómo el Estado y la escuela procesan la diversidad y los sujetos expresan sus diferencias¹

SILVINA CORBETTA

Este capítulo pretende explorar la interfaz Estado-sociedad civil a partir de dos preguntas que constituyen el eje del estudio: *cómo procesa el Estado y la escuela la particularidad de los sujetos y cómo esos sujetos expresan sus diferencias y sus luchas por el reconocimiento*. Las expresiones, en términos de concepciones y acciones que los propios sujetos individuales y colectivos ponen en marcha, para resistir o apoyar las acciones emanadas (u omitidas) desde el Estado, y la forma en que ese Estado metaboliza la diferencia de la que los sujetos son protagonistas conforman las dos caras de esta relación.

Luis Tapia (2008) sostiene que la sociedad civil constituye “el otro lugar de la política” o, lo que es lo mismo, un conjunto de lugares en los que la vida política no estatal se organiza. En este sentido, la cualidad en la constitución del tipo de sujeto es decisiva. La tipologización de los sujetos dependerá de si lo hacen constituidos como gobernantes o como gobernados, si se reconstituyen o transitan de lo uno a lo otro o si, más bien, lo hacen como cogobernantes. Todas estas son formas que asumen o pueden asumir los sujetos de la política. De esta manera, puede observarse si los sujetos gobernados son constituidos y se constituyen como reproductores pasivos del orden social, en tanto ocupan sin cuestionamiento los lugares subalternos que se les dio o si, en todo caso, son sujetos gobernantes que se constituyen como productores y reproductores del orden social y político. Por otro lado, en el transcurso de una forma a otra, existen conformaciones de sujetos que modifican su punto inicial y tienden a cambiar su lugar político y social y, estas modificaciones cambian el lugar de la política.

Esta introducción busca reconocer los movimientos dialécticos a los que se expone una relación (Estado-sociedad civil) que no deja de modificarse.

¹ Quiero agradecer muy especialmente a Rodolfo Domnanovich, por su lectura crítica de este capítulo, y a Vanesa D' Alessandre, por sus comentarios.

Tapia sostiene que “la política es una práctica que resulta del movimiento de lo social en el tiempo” y en tanto esto significa “dirección y gobierno, la política es una de las prácticas de producción y reproducción de los diversos órdenes sociales y, en este sentido, productora y reproductora de sus propios espacios”. Esta definición permite una mirada dialógica sobre la relación Estado-sujetos individuales y colectivos como proceso, lo cual contribuye a obtener la sensibilidad analítica suficiente para detectar configuraciones, cambios, matices, tendencias, que van más allá de la descripción de ciertos estados (o estadios de la relación) y permiten observar a cada contexto social y geocultural como un sistema de relaciones que está en movimiento aunque opere desde matrices culturales diferenciables y en permanente fricción.

El concepto de matriz cultural acompañará gran parte del desarrollo de este capítulo. La noción remite a la forma como el mundo es concebido y jerarquizado por los distintos colectivos sociales, entendiendo que esa concepción y jerarquización del universo no implica solo las relaciones sociales sino también las relaciones que los sujetos generan con la naturaleza, en general, y con el medio donde habitan, en particular. “Todo grupo o conglomerado humano que conocemos como sociedad ha ‘inventado’, ha creado una forma particular de entender su relación con el entorno, con el universo, a partir de la cual ha elaborado un conjunto de valores y sentidos para explicarse y explicar su existencia y, simultáneamente, un conjunto de instrumentos, reglas y normas que le permiten vivir en sociedad. Este conjunto de ‘artefactos y arquetipos explicativos’ componen lo que podemos llamar una ‘Matriz Cultural’, basada en la cosmovisión-visión del universo y del cosmos, que tiene cada cultura” (Guevara Ávila, 2005).² Asumir la existencia de matrices culturales diversas permite a la vez sensibilidad analítica para detectar las características de otras cosmovisiones, desde donde los sujetos individualmente y colectivamente decodifican los acontecimientos que suceden a su alrededor, desde la clave de su propia cultura.

Con el fin de introducir una pequeña presentación metodológica del capítulo, debe decirse que las respuestas a los interrogantes que aquí se señalan, las ideas fuerza con las que se ordenan los discursos de los entrevistados, las formas de enunciarlos o, mejor dicho, los diversos lenguajes de enunciación, se construyen a partir de las representaciones sociales de actores a los que se concibe *situados* en su dimensión social, cultural y geográfica. Esta forma de abordaje arroja un mapeo de sentidos, percepciones

² Las comillas y mayúsculas son del autor.

y definiciones construidos a partir de la perspectiva de los sujetos y configura una cartografía particular y heterogénea de la relación Estado/escuela y sociedad civil.

Desde esta clave metodológica, se plantea como objetivo particular del capítulo describir y analizar las representaciones sociales de quienes *hacen* a la vida cotidiana de las relaciones sociedad civil-Estado y escuela. Para ello, se dará énfasis a la concepción que los sujetos tienen sobre el Estado, en general, y de la escuela, en particular, sobre la forma como definen la relación Estado-sociedad civil, así como su autorrepresentación en el marco de esa relación. También se pasará revista a las valoraciones con las que se opera, de acuerdo con los contextos, y a las diferencias y semejanzas que las particularidades arrojan.

Si bien la materia prima para la escritura del capítulo la conforman los testimonios de los distintos entrevistados, en buena parte del texto se dialoga con la literatura consultada en el marco del proyecto, lo cual permite revisar críticamente, complementar o incluso desechar perspectivas en torno a la forma como el Estado y la sociedad civil se organizan en el espacio político y en los diálogos cotidianos que *hacen* a la vida concreta de quienes habitan los distintos territorios.

El capítulo consta de dos partes. En la primera, se trabaja sobre los testimonios de los sujetos analizando diferencias y semejanzas a la hora de definir al Estado, en general, y a la institución escuela, en particular, así como la relación sujetos-Estado/escuela. Para ello se plantea un desarrollo bajo el subtítulo “El Estado y la escuela desde la perspectiva de los sujetos”.

En la segunda parte del capítulo, bajo el subtítulo “¿De qué está hecha la identidad? Reflexiones sobre la forma como los sujetos se autodefinen”, se recorre una serie de definiciones en torno al modo en que los sujetos definen y construyen su identidad, los aspectos o componentes que hacen a esa identidad y las interacciones a las cuales apelan o recurren para definir los contenidos o los límites de esa construcción particular y diferenciada.

1. El Estado y la escuela desde la perspectiva de los sujetos

1.1. El sentido de distancia proximidad como categoría interpretativa de las percepciones

Las semejanzas, pero también las diferencias en las narrativas, permiten identificar y organizar aquellas ideas que aparecen asociadas con las manifestaciones

generales en torno al Estado y a la escuela, pero también, respecto de la relación entre los sujetos indagados y las mencionadas instituciones. Como producto de la lectura comparativa de los testimonios, se identificó una idea fuerza o núcleo conceptual desde donde se pueden interpretar y analizar las definiciones a las que apelan los entrevistados, tanto para representarse cada una de las instituciones, como para dar cuenta de la relación que estas instituciones establecen con la sociedad civil. Concretamente, se detectó que las representaciones de los sujetos se configuran desde una “percepción de distancia - proximidad” respecto del Estado y de la escuela. Percepción que en este capítulo se ha dado en denominar *sentido de distancia proximidad*, intentando mostrar desde dónde y cómo los actores obran para caracterizar, definir y evaluar al Estado y a la escuela en sus vidas. Es decir que es desde este sentido de distancia proximidad con que los actores definen al Estado y a la escuela, y a través del cual expresan, finalmente, la vivencia que de la relación Estado/escuela tienen los sujetos individuales y colectivos. A la vez, ese sentido de distancia proximidad también se proyecta en las representaciones en torno a las relaciones de los sujetos entre sí, sus conflictos y el papel que el Estado asume frente a esa tensión. Es esta idea fuerza la que va a operar a lo largo de esta primera parte como categoría interpretativa de la información disponible.

Pero ¿cómo se llega a la construcción de la categoría que aquí se ha denominado “sentido de distancia proximidad”? Se llega a partir de comparar las respuestas sobre el significado del Estado en general y de la escuela en particular, que aportan los sujetos individuales y colectivos. Estas respuestas remiten, inevitablemente, no solo a la forma como se representan al Estado y la escuela, sino a una idea de relación, donde la lejanía o la cercanía percibida entre los actores de la sociedad civil y los actores estatales impregnan las ideas principales al momento de efectuar una definición. Con lo cual, lo que aquí se ha dado en llamar sentido de distancia proximidad constituye la representación con que los actores de la sociedad civil vivencian la relación que tienen con el Estado/escuela.

Por otra parte, ese sentido de distancia proximidad no siempre parece estar dado por los mismos factores o por un único factor sino por una trama de condiciones que a juzgar por las respuestas de los entrevistados posibilita u obstaculiza la construcción de la relación entre el Estado y la sociedad civil, asumiendo en muchos casos, simultáneamente, formas particulares y formas semejantes entre unidades geográficas, con aspectos que alejan o acercan según los casos, donde según las vivencias de los sujetos, los obstáculos en algún aspecto de la relación se compensan con otros aspectos positivos o

bien, aun cuando existan positividadades, estas no alcanzan a compensar los aspectos negativos de la relación Estado-sociedad civil.

Con el fin de situar el análisis, es importante no perder de vista que cada unidad geográfica donde se realiza el estudio posee las particularidades o diferencias propias de su contexto territorial. Sin embargo, contiene, en general, al menos dos características que marcan semejanzas entre todos los sitios o entre algunos de ellos, si bien se manifiestan algunos matices. Una primera semejanza, que se presenta para todos los sitios, la constituye la existencia de una *matriz cultural dominante*, entendiéndose por ella una forma de concebir el mundo desde determinados núcleos de significados que impone determinada modalidad a los valores y sentidos para explicar y explicarse la existencia, así como un conjunto de instrumentos y dispositivos normativos que reglan las formas de relacionarse con los otros sujetos sociales y con el entorno. Esta matriz cultural dominante se impone a las matrices de otras culturas o sectores subalternos (ejemplo de ello son los pares jerárquicos: matriz cultural occidental - matriz cultural pueblos originarios; matriz cultural de los adultos - matriz cultural de los jóvenes) y a expresiones, concepciones y acciones de esas mismas culturas subalternas,³ que están destinadas a marcar algunas diferencias respecto del Estado/escuela y a la forma de concebir el mundo en general.

Una segunda semejanza es *la propia diferencia* que algunos de los campos tienen respecto de los otros, lo que fue determinante al momento de seleccionarlos como lugares de estudio. Como consecuencia de este punto, se tomó la decisión analítica de realizar un reagrupamiento de los cinco campos en al menos tres categorías o tipos:

- a) aquellos que tienen una fuerte presencia de poblaciones pertenecientes a comunidades originarias o afrodescendientes; como en el caso de los campos localizados en Perú, Colombia y Chile donde hemos trabajado;
- b) aquellos donde el agrupamiento poblacional está compuesto por sectores mayoritariamente migrantes (independientemente de que se reconozcan o no como parte de pueblos originarios) y
- c) aquellos sectores medios donde el universo de estudio está conformado por adolescentes pertenecientes a la clase media.

³ Por “expresiones” de los sectores subalternos se contemplan tanto las acciones como las visiones, cosmovisiones o modos de pensar en general de las personas como de los sujetos colectivos, entendiéndose en este último caso al enmarcamiento en alguna lucha por buscar el reconocimiento de forma más o menos organizada.

Para ordenar la exposición se abordará, en primer término, el sentido de distancia proximidad en la relación Estado-sociedad civil. Y, en segundo término, se abordará el sentido de distancia proximidad en la relación Escuela-sociedad civil. Cada uno de estos ítems se desagrega luego en diferentes subtítulos que jerarquizan los contenidos respectivos.

1.2. El sentido de distancia proximidad en las representaciones de la relación con el Estado

Tomando como punto de inicio el primer tipo –es decir, aquellos que tienen una fuerte presencia de poblaciones pertenecientes a comunidades originarias o afrodescendientes– se observa mayoritariamente que el *sentido de proximidad distancia* se plantea en términos de brechas culturales entre el mundo del Estado y su cultura occidentalizada y el mundo de la comunidad y su cultura particular. Así puede observarse cómo en el siguiente relato se plantea –desde el diálogo colectivo– la relación entre el Estado y la sociedad civil:

M: “(...) **porque de repente los aimaras somos muy tímidos, no hablamos y falta eso; una persona que traduzca en el consultorio, empezando desde ahí, porque de repente llega una persona del altiplano al consultorio y se queda ahí nomás, y nadie los pesca, la persona se puede ser muriendo pero está ahí, esperando**”.

N: “Está esperando que lo llamen, se queda en la puerta, se quedan ahí, **uno tiene que decirles ‘Pase señora’ y si no lo atiendes un ratito se da media vuelta y se va**”.

F: “La gente es muy tímida”.

A: “le da como vergüenza entrar(...) les da vergüenza preguntar, en especial la gente que viene de Chulluta o de Visviri, se queda callado”.

M: “Pero están las rondas médicas”.

F: “Las rondas llegan al pueblo, no cierto, pero en los pueblos no viven ninguna familia, porque están en las estancias y la ronda llega al pueblo. Y solo llegan algunas familias a ver al doctor y el resto se queda en el campo. Esta gente es la que viene a ver al

doctor, pero se quedan ahí nomás y en todos lados es lo mismo. **Eso es lo que falta aquí una persona designada por el Estado para que ayude a la gente y sea como un traductor.** Así como en el hospital donde hay dos personas que ayudan a las gentes de acá de la zona”.

M: “Si hablan aimara y todo”.

F: “Y saben qué papeles tienen que hacer, qué tramites. En cambio acá llegan y nada”.

A: **“Hay personas y funcionarios que no entienden a la persona, no entienden a la gente de repente como que se enojan porque la persona no entiende, yo entiendo porque es mi gente”** (entrevista grupal con padres y apoderados, Putre, Chile).

En este fragmento se describen las brechas culturales que existen entre los funcionarios del sector Salud y los pobladores de origen aimara, habitantes de la comunidad chilena. En primer lugar, lo que se observa es la sencillez con la que se manifiesta la explicación de la distancia Estado-sociedad civil. Recurrir al ejemplo que *está a mano* les permite a los entrevistados expresar la dimensión de la brecha y, desde allí, buscar una propuesta. Es decir que a la simpleza del ejemplo cotidiano le corresponde la propuesta *también simple* esgrimida por los participantes de la entrevista: la necesidad de contar con “gente de la zona [aimara]” y “que entienda la cultura”.

En segundo lugar, aunque en absoluta relación con lo anterior, el diálogo grupal entre los apoderados de los jóvenes pone de manifiesto la dificultad que existe –aun tratándose de una comuna pequeña– en la relación entre los funcionarios y los pobladores. El hecho de que incluso en las microescalas de lo local las brechas Estado-sociedad civil persistan y hasta se perpetúen habla de un Estado que, tal como está, no es capaz de realizar el esfuerzo hermenéutico necesario para desplegar el objetivo del servicio público, respetando las particularidades de los sujetos situados social y geoculturalmente. Esta idea refuerza la demanda de romper con la matriz cultural única con la que el Estado y sus funcionarios operan en cualquier lugar de los distintos países, sin considerar los contextos donde toque diseñar y gestionar las políticas. El Estado, según este y otros ejemplos, (no) procesa la diferencia y responde de igual forma, como si no hubiera diferencia alguna.

En el caso aquí descrito se ilustra cómo la existencia de un derecho –en este caso la posibilidad de acceder al servicio de salud– no equivale al ejercicio del mismo. La capacidad de los pobladores aimaras para el ejercicio del derecho a la salud requiere de otro código que no es el que el Estado ha instrumentado. Esto abre una problemática, donde el resultado no lo constituye la falta de esfuerzos, al contrario, se podría decir que hubo esfuerzos de los dos lados: por un lado, del Estado, por garantizar el derecho a la salud (es decir, existe un hospital que recibe a los pacientes y existen profesionales haciendo uso de su saber para atenderlos), mientras, por otro lado, existe el esfuerzo del paciente, por trasladarse hasta el lugar para ejercer su derecho, por estar dispuesto a que lo atiendan aun cuando el médico lo haga desde otros códigos culturales. Sin embargo, aun existiendo esfuerzos de los dos lados se impidió el ejercicio concreto del derecho debido al “malentendido” que se produjo en la relación. Como consecuencia, el médico asume que el paciente no quiere atenderse y el paciente cree que el médico se niega a darle atención.

Pero la interpretación de lo acontecido no impide evaluar las responsabilidades. En otras palabras, el lugar que ocupa como agente del Estado, posiciona al profesional de la salud en el lugar de mayor responsabilidad e, incluso cuando no haya estado en su ánimo que suceda lo descrito en el testimonio, él es quien cuenta con las mayores ventajas debido a que desempeña un rol de poder en la institución. Se trata de quien imparte el saber médico y, finalmente, de quien decide atender o no a los pacientes. Por lo tanto, adelantarse a la ‘potencial’ acción del paciente (la acción de retirarse si no lo llaman) e impedir el efecto debería constituir parte de su tarea. Desde esta perspectiva, instrumentar la presencia de mediadores o traductores culturales es una tarea posible pero reeducar al educador (en este caso, al que porta el saber) es una de las obligaciones del Estado para garantizar el derecho de los pobladores al ejercicio del mismo.⁴ Este ejercicio tal vez podría plantearse sobre cada uno de los alumnos que se fue de la escuela y los resultados podrían llegar a ser similares. Si el lugar del médico lo ocupa el docente y el del paciente, el alumno, los mecanismos de funcionamiento de una relación desigual debido a su naturaleza jerárquica y generacional posiblemente arrojarían los mismos resultados.⁵

⁴ En este punto agradezco el aporte de Homero Saltalamacchia, por la posibilidad de dialogar en torno a los casos específicos y por permitirme seguir aprendiendo en el oficio de interpretar los testimonios de los entrevistados.

⁵ Para profundizar en esta temática, véase el Capítulo 4. “El Estado y la inclusión educativa de los jóvenes frente a la injusticia distributiva y cultural” de este volumen. Por otra parte, en este mismo apartado el tema se explora en parte, bajo el subtítulo 1.3. “El sentido dis-

Sintéticamente, ¿se puede hablar de iguales derechos para quienes son diferentes? La respuesta es afirmativa, aunque se deberán atender las particularidades. Esto significa que el derecho debe incorporar la diferencia para, efectivamente, garantizarlo. Lo que se quiere decir es que si el Estado no respeta la particularidad, el derecho de los sujetos no llega a materializarse. Si el servicio estatal no logra generar una respuesta en la clave cultural (o generacional) de los destinatarios, finalmente, estos no logran acceder y hacer uso de ese derecho que debería estar garantizado. La respuesta del Estado entonces debe ser la de generar las condiciones necesarias para que el ejercicio del derecho se haga efectivo.

En esta clave, brindar los servicios necesarios para cumplir con el deber de ser garante de derechos requiere incorporar la perspectiva de los sujetos individuales y colectivos en el diseño y aplicación de las políticas públicas, como una forma de poner fin a la desigualdad social que afecta a grandes sectores de la población, especialmente a aquellos que poseen una pertenencia cultural o étnica diferente del sector que sustenta el poder, suceda esto en los espacios marginales de la ciudades o bien en los vastos espacios rurales donde el Estado llega (si lo hace) de forma estandarizada.

La percepción del Estado ausente-Estado presente y las prácticas racistas del Estado

En algunas ocasiones, la proximidad distancia asume la forma de Estado presente o Estado ausente, para su caracterización principal. En la comunidad peruana de Luricocha, por ejemplo, los consultados plantean la escasa o inexistente presencia del Estado y se refieren al mismo como quienes “solo están para hacer obras de infraestructura”. Algo que podría no ser criticable por parte de los entrevistados, si fuera acompañado por políticas de reforzamiento de la cuestión cultural de las comunidades de origen, o si se contextualizaran las obras en el marco de un plan mayor para el mejor desenvolvimiento de la comunidad. Esta situación da cuenta de un Estado que opera positivamente sobre algunos de los aspectos o características de los contextos –la falta de infraestructura, por ejemplo– pero que omite otros, generando interferencias en la relación. El aspecto cultural omitido por este Estado que se mueve en contextos donde una comunidad es mayoría se transforma rápidamente en un mecanismo de discriminación que adquiere un fuerte sentido negativo para los entrevistados. Esta situación determina que los actores

tancia proximidad a escala escolar. Un recorrido por los diferentes campos”.

consultados invisibilicen apoyos estatales que si hubieran partido de instituciones públicas que manejaran otra concepción, o desde una concepción integral, posiblemente serían percibidos como actos dirigidos a reducir las asimetrías territoriales que padecen.

Al hacerse un análisis extensivo a todas las unidades geográficas donde se lleva a cabo el estudio, se observa que bajo este tipo de reclamos se presenta una crítica principal sobre las políticas públicas en la que coincide la mayoría de los entrevistados: los programas y estrategias se diseñan sin un estudio en profundidad, sin tomar en cuenta las particularidades de la población, ni sus perspectivas de manera previa a la implementación de la política. Incluso a esta misma conclusión llega un funcionario en actividad del municipio peruano, quien reclama a los “altos congresistas... salir y vivenciar las necesidades del Perú”, para que puedan darse cuenta del requerimiento de apoyo por parte de las comunidades. El reclamo de reconocimiento de las particularidades atraviesa los testimonios, tanto de los actores de la sociedad civil como de aquellos otros que forman parte del gobierno. De esta manera, a través de sus propios agentes, el Estado aparece reclamándose a sí mismo (aunque desde otro nivel estatal) una cualidad que siempre queda fuera,⁶ como producto de un diálogo intersectorial, internivel y entre poderes del Estado, que la mayoría de las veces está ausente. Independientemente de los ruidos comunicacionales generados entre los diferentes niveles estatales, lo que resulta claro es la ausencia de los sujetos destinatarios en el diseño de la política. Esta ausencia lleva a que el Estado no pueda incorporar las visiones y las vivencias de los sujetos, como potenciales facilitadores para, por un lado, sumar consenso sobre la política pública y, por otro lado, abordar las problemáticas que aquejan a los territorios en toda su complejidad.

⁶ Esta temática viene siendo foco de atención de investigaciones anteriores realizadas en el IPE-Unesco, como resultado de otros trabajos de campo y de charlas realizadas con especialistas, con el propósito de identificar las posibles características que debería tener una nueva generación de políticas para América Latina. En una publicación realizada en 2009, se planteaba como parte de las condiciones indispensables para el logro de una educación de calidad y con equidad: *tomar al territorio como unidad de análisis y de intervención de políticas públicas, entendiendo que cada territorio es una unidad única y compleja que habrá que comprender en sus múltiples dimensiones para transformar*. Conjuntamente con esta idea, aparecía otra de las condiciones indispensables, que se sintetizaba en la idea de *una intervención intersectorial del territorio con políticas que articulen lo local y lo central*, donde nunca el enfoque pueda reducirse a un programa de descentralización administrativa (véase Corbetta, S., 2009, en López, N. 2009.)

¿Qué dice la literatura respecto de la incorporación de las perspectivas de los sujetos? Algunos estudios sobre desigualdad social resultan doblemente interesantes, especialmente aquellos que poseen un fuerte énfasis en la percepción de los sujetos y la vivencia de la desigualdad. Luis Reygadas (2008) en su estudio sobre las desigualdades sociales suma al enfoque constructivista de la perspectiva de los sujetos el del análisis de las interacciones y las relaciones sociales. Este autor define la desigualdad como una “distribución asimétrica de las ventajas y desventajas en una sociedad, que es el resultado de las relaciones de poder mediadas culturalmente” y adopta para su abordaje –lo que él denomina– el enfoque “procesual”, que le permite entender el fenómeno desde sus múltiples dimensiones. Esto lo lleva a postular que la desigualdad no es causa de uno o varios factores aislados sino resultado de la combinación interrelacionada de diferentes dimensiones.

Otro marco interesante para entender cómo este fenómeno de la desigualdad atraviesa las relaciones sociales resulta de detenerse y analizar las estructuras discursivas y la persistencia del racismo en la relación Estado-sociedad civil. Para esta disciplina, también es fundamental la perspectiva del sujeto pero, en este caso, en pos de analizar el discurso como uno de los medios por excelencia para la reproducción ideológica del fenómeno del racismo. Teun Van Dijk, un estudioso muy reconocido en la materia, define al racismo como un sistema social de dominación étnico-racial que resulta de la desigualdad social y que consiste en prácticas discriminatorias sostenidas por cogniciones sociales racistas. En su sistema de pensamiento, el discurso es decisivo en el marco de un sistema de discriminación racial, dado que puede ser una práctica discriminatoria en sí misma y, al mismo tiempo, es “por el texto y el habla” que las creencias racistas se adquieren y se confirman (Van Dijk, 2010).

Van Dijk sostiene a lo largo de una copiosa literatura que el racismo puede ser estudiado por medio de un análisis pormenorizado del discurso. Según este autor, el núcleo de las ideologías racistas surge de la inferencia de superioridad de unos en relación con los Otros, fundamentalmente, en los casos de personas blancas frente a otras no blancas. Mentalmente esta diferencia es representada como una polarización entre características positivas, atributo del grupo de pertenencia, y otras negativas, atribuidas a quienes pertenecen a otro grupo. La polarización valorativa –sostiene el autor– determina las estructuras de las actitudes más negativas o prejuicios y los modelos mentales acerca de los otros, en general, y de los casos étnicos, en particular. Van Dijk va a decir que las estructuras subyacentes de las representaciones racistas

afectan sistemáticamente las estructuras del discurso y, para ello, identifica las siguientes metas estratégicas que conforman un *casillero ideológico*: I) enfatizar *Nuestras cosas buenas* II) *enfatizar Sus cosas malas*, III) *disimular Nuestras cosas malas*, iv) *disimular Sus cosas buenas*.⁷

Aplicado a todos los niveles del texto y del habla, este casillero ideológico permite realizar “un procedimiento de prueba sistemático para el estudio de la manifestación de las ideologías racistas en el discurso” (Van Dijk, 2010). Visto esto y siguiendo al autor, debe tenerse en cuenta, en primer lugar, el contexto desde donde emerge la estructura del discurso, quién está hablando, cómo y qué está diciendo, a quién, en qué escenario, con cuáles objetivos, entre otros aspectos. Aquí también se deben evaluar las consecuencias de un discurso racista, en torno a la idea de que no es lo mismo que se emita un comentario de este tipo en una mesa familiar o con amigos, que hacer diversas referencias negativas y prejuiciosas respecto de los migrantes cuando quien habla es cabecera del gobierno local. El siguiente testimonio se ha despojado de las coordenadas geográficas y de las referencias personales del autor, de manera de poder usarlo como ejemplo para su relectura en clave del casillero ideológico de Van Dijk:

“Uno de los principales obstáculos es, lo dije, la integración, la adecuación como yo siempre le digo a veces defendiendo un poco el origen de [los habitantes del país receptor] (...) Nosotros también somos aborígenes como ellos, lo que pasa es que si hubiéramos sido morochitos, con pelito corto, tez morena, piel oscura, la mayoría, pero lo que pasa es que acá (...) [hubo] un crisol de razas con los europeos y tenemos una raza que se diferencié de Bolivia, de Perú, nosotros somos la mezcla de América del Norte, somos en relación... como en el caso de Bolivia, Bolivia y Perú que vienen a ser como el caso de México con los Estados Unidos. Y el problema son las costumbres, ellos tienen costumbres muy arraigadas porque según dicen ellos las colectividades que vienen acá son de lo más bajo, lo más humilde, lo más pobre de los países como Bolivia y Perú. Entonces vienen con costumbres arraigadas y acá llegan a una población que tiene una forma de vida, justamente (...) tiene toda la infraestructura, tiene gas, tiene cloacas, tiene luz eléctrica, tiene pavimento, tiene agua corriente, escuelas, policías,

⁷ Las mayúsculas en los pronombres posesivos son utilizadas por el autor.

unidades sanitarias, delegaciones municipales. Entonces es como que vienen acá los muchachos se toman un par de cervezas y hacen sus necesidades en cualquier parte de la... no les importa si hay alguien. Se ponen a cocinar y a comer en la vereda. Esos son la gente que molestan, que no están adaptados porque no se puede, se forman especies de centros muy sectarios, hacen eventos, digamos hacen en el caso de la ocupación en forma ilegal de (unas calles y de la avenida central) los viernes, sábados y domingos, es para ellos no es para el resto de la comunidad, no respetan por ejemplo ni el jardín de infantes, el que está acá en (la avenida), ahí donde van y cuelgan sus cosas. (...) Ponen su comercio, yo tengo que ir a (...) y en algunas veces cuando hemos pretendido establecer un orden con los inspectores municipales hemos recibido la agresión de algunos sectores exacerbados por los comerciantes en contra de las autoridades municipales. Ese es un poco el obstáculo y eso trae un poco el rechazo de la población, de alguna manera que lo puedas llamar, y equivale también a algunos aspectos discriminatorios de los, de nosotros, ¿no?”

Luego de leer el testimonio, en primer lugar, es importante describir el contexto en el que emerge el discurso: quien está hablando –es una autoridad de gobierno– le está hablando a un investigador, que va a dar cuenta, en alguna medida, de sus construcciones mentales incluso cuando se rija por la protección de la identidad del hablante. El autor del discurso lo hace ubicado en un escenario que recibe migrantes de países limítrofes. Por ende, es la autoridad receptora y el responsable directo de la cotidianidad de la relación entre el Estado (local) y la sociedad civil (migrantes y no migrantes). A la vez, es vecino de quienes describe. En segundo lugar, si se hace un ejercicio rápido de aplicación del casillero ideológico de Van Dijk al contenido del discurso, la operación permite la siguiente clasificación:

- 1) *Enfatizar Nuestras cosas buenas*: “Uno de los principales obstáculos es, lo dije, la integración, la adecuación, como yo siempre le digo a veces defendiendo un poco el origen de [los habitantes del país receptor] (...) Nosotros también somos aborígenes como ellos, lo que pasa es que si hubiéramos sido morochitos, con pelito corto, tez morena, piel oscura, la mayoría, pero lo que pasa es que acá (...) [hubo] un crisol de razas con los europeos y tenemos una raza que se diferenció de Bolivia, de Perú, nosotros somos la mezcla de América del Norte, somos en relación... como en el caso de

Bolivia, Bolivia y Perú que vienen a ser como el caso de México con los Estados Unidos. (...) acá llegan a una población que tiene una forma de vida, justamente (...) tiene toda la infraestructura, tiene gas, tiene cloacas, tiene luz eléctrica, tiene pavimento, tiene agua corriente, escuelas, policías, unidades sanitarias, delegaciones municipales”.

II) *Enfatizar Sus cosas malas*: “(...) el problema son las costumbres, ellos tienen costumbres muy arraigadas porque según dicen ellos las colectividades que vienen acá son de lo más bajo, lo más humilde, lo más pobre de los países como Bolivia y Perú. (...) Entonces es como que vienen acá los muchachos se toman un par de cervezas y hacen sus necesidades en cualquier parte de la... no les importa si hay alguien. Se ponen a cocinar y a comer en la vereda. Esos son la gente que molestan, que no están adaptados porque no se puede, se forman especies de centros muy sectarios, hacen eventos, digamos hacen en el caso de la ocupación en forma ilegal de (una calle y de la avenida central) los viernes, sábados y domingos, es para ellos no es para el resto de la comunidad, no respetan por ejemplo ni el jardín de infantes, el que esta acá en (la avenida), ahí donde van y cuelgan sus cosas. (...) ponen su comercio”.

III) *Disimular Nuestras cosas malas*: “(...) Ese es un poco el obstáculo y eso trae un poco el rechazo de la población, de alguna manera que lo puedas llamar, y equivale también a algunos aspectos discriminativos de los, de nosotros, ¿no?”.

IV) *Disimular Sus cosas buenas*: en el testimonio citado se omiten características que, en cambio, otros actores manifiestan respecto de la población migrante: el esfuerzo por superarse a sí mismos, la importancia que le otorgan a la educación como posibilidad de ascenso social, el apego a mantener sus costumbres y resignificarlas en otros contextos, entre otros aspectos.

La aplicación del casillero ideológico al testimonio contribuye a organizar el discurso y a observar la tendencia hacia “la polarización valorativa” que sostiene Van Dijk, así puede observarse cómo las estructuras subyacentes de las representaciones racistas (o construcciones mentales de sentido negativo) afectan sistemáticamente el discurso. En este caso, recuperar la perspectiva de los sujetos que ocupan espacios de poder en instituciones estatales ha implicado hacer visibles ejemplos de prácticas discriminatorias –que atraviesan a la sociedad receptora– al tiempo que se puede observar en funcionamiento esa idea de que es “por el texto y el habla” que las creencias racistas se adquieren, se reproducen y se confirman. Consecuentemente, resulta fundamental reconocer “el contexto donde ese texto y ese habla están situados”, lo cual

permite reconocer el prejuicio existente en los espacios estatales hacia los “otros étnicos” y, por lo tanto, cuáles son los mecanismos de desigualdad que, en la interacción social, tienen lugar en un territorio determinado.

Respecto de los mecanismos de desigualdad, en Luis Reygadas se puede observar otro aporte interesante. Este autor –apoyándose en Charles Tilly (2004)– incorpora como relevante la dimensión de la *desigualdad categorial*, donde las *desigualdades persistentes* aparecen respondiendo principalmente a diferencias categoriales del tipo negro/blanco, ciudadano/extranjero, varón/mujer, etc., más que a diferencias individuales sobre atributos, capacidades u otros rasgos. Estas diferencias categoriales sustentan su legitimación y perduración en las creencias, las costumbres, las normas (sociales y jurídicas) y en el grado de institucionalización a lo largo del tiempo. Dicho esto, Reygadas retomará de Tilly la idea de que el mecanismo por el cual se refuerzan y reproducen esas relaciones de desigualdad resulta de la combinación de *categorías internas* con *categorías externas*. Las categorías internas remiten a las estructuras visibles en una organización particular, por ejemplo: docentes/alumnos, personal de planta/dirección o, retomando el caso chileno analizado, profesionales de la salud/pacientes. Mientras que las categorías externas remiten a dimensiones más generales que escapan a la estructura de una organización, como: el género, la raza, la generación, la clase, entre otros (Reygadas, 2008; Badaró y Grimson, 2010).

Sin embargo, lo que más interesa subrayar de la postura de Reygadas sobre esta temática es que se ubica en un enfoque relacional de la desigualdad, desde donde se postula que son los procesos sociales los responsables de construir, reproducir, cuestionar o reforzar “los límites que separan a las personas” y de ubicarlas “dentro de determinadas categorías sociales e identitarias, generando, perpetuando o modificando relaciones de desigualdad” (Badaró y Grimson, 2010). Es aquí donde el autor plantea la necesidad de considerar en el análisis de la desigualdad la “perspectiva de los actores”, para lo cual es necesario estudiar cómo los sujetos crean los significados de la desigualdad en el acto de interpretar causas y efectos supuestos, así como soluciones posibles para enfrentar las asimetrías de las relaciones de poder “mediadas culturalmente”.

Esta última definición, permite releer varios de los relatos construidos en campo durante la investigación. Ejemplo de ello es el ya citado testimonio de los padres o apoderados chilenos. En el caso de la relación profesional de la salud-paciente aimara, se observa cómo a las categorías internas de la organización se las combina con la dimensión étnica, lo que refuerza la situación

de desigualdad de quienes (no) están en condiciones de recibir el servicio de salud porque responden a una matriz cultural diferente. Lo que ocurre es muy similar a la problemática que se observa en Perú, en este caso, en el diálogo con una madre:

E: “¿Entonces el gobierno no valora nuestro quechua?”

M: “No sé si hablara (quechua) como será esta gobierno (sic) yo no lo entiendo... no lo he escuchado hablar en quechua, en cambio los profesores sí hablan el quechua”⁸ (...) **Me pone triste cuando no hablan el quechua, me pongo otra forma (sic) como resentida, porque en la chacra hablamos quechua y cuando ellos no lo hacen, no les entendemos”**

(...)

E: “Cómo te imaginas, ¿cómo sería tu sueño donde el Estado respete todas tus costumbres?”

M: “Sería bueno cuando respeten el quechua, nuestras costumbres, cuando ellos también hablen el quechua eso sería bueno, cuando nos pongamos a conversar en quechua, que a los niños le hablen y le enseñen en quechua, que canten, eso sería bueno” (madre, Luricocha, Perú).

En la situación de “no entender” se expresa una forma de la vivencia de la desigualdad. Las comunidades quechuas asumen que el Estado no habla el mismo idioma para dirigirse a ellos o, lo que es lo mismo: cuando el Estado habla, se dirige a otros. Luego, en la imagen del Estado ideal se refuerza el testimonio sobre el “ser” actual de un Estado, que no ha generado estrategias acordes con la perspectiva de los sujetos. Todo esto sucede en un contexto donde la mayoría de la población –tanto la comunidad donde está situada la escuela como el resto de las comunidades aledañas de donde provienen muchos de los alumnos– es quechua y los habitantes están dedicados a la actividad rural.

⁸ Estas referencias respecto a los docentes, el uso del quechua y la relación con las familias son analizadas en el subtítulo 1.3. “El sentido de distancia proximidad a escala escolar. Un recorrido por los diferentes campos” de este mismo capítulo.

La brecha entre Estado y sociedad civil: falta de escala humana y matrices culturales en pugna

Las distancias culturales se complementan con otras que dan cuenta de la lejanía o incluso de **la soledad en que el Estado genera sus políticas públicas**. Aun cuando la sociedad civil reconozca que el Estado otorga apoyos a la población desde sus instituciones organizadas, y con la estructura interna que le permite hacerlo, se lo hace desde una distancia que no permite visualizar al sujeto, situado social, cultural y geográficamente, lo que genera tensiones entre las prestaciones y las demandas específicas según las particularidades de esos sujetos. La brecha entre la política –y el desconocimiento de esta– y la situación de los sujetos termina fortaleciendo al sistema de desigualdades existente, pese a los esfuerzos del Estado por socavarlo. En la clave de la explicación relacional que Reygadas plantea, la desigualdad no aparece únicamente como hecho objetivo sino también como una construcción social en que se dan cita ideas y representaciones socialmente situadas (Badaró y Grimson, 2010).

N: “(...) ¿Dónde se dictan todas las normas? Allá en el Congreso. ¿Dónde emanan las leyes? Allá en el Congreso y ¿dónde repercuten? A nosotros... miseria, ruina, abandono (...)”.

G: “La cenicienta del paseo” (entrevista grupal con líderes locales, Repelón, Colombia).

La idea de que todo sucede “allá” donde el poder central reside explicita las asimetrías y desventajas que padecen quienes están por fuera de las zonas de mayor incidencia de las políticas públicas, donde a la no proximidad en la relación Estado-sociedad civil se le suma la **falta de escala humana de las políticas**.⁹ Sin llegar a los extremos de una comunidad que se autodefine como “discriminada” frente al olvido que percibe por parte del Estado, tal como ocurre en el caso colombiano estudiado, el ejemplo

⁹ Manfred Max Neef, Antonio Elizalde y Martín Hoppenhayn utilizan este concepto para definir un desarrollo que da énfasis a las personas y no a los objetos, lo cual obliga al Estado a aproximarse a quienes son los sujetos de sus políticas públicas. Con este objetivo, los autores construyen un indicador cualitativo de crecimiento de las personas, por oposición al PIB, que es un indicador de crecimiento cuantitativo de los objetos producidos en la región. En una publicación anterior, se analizó la imbricación de tres posturas; proximidad-comunidad-escala humana, como cualidades intrínsecas de un enfoque de territorio en políticas públicas. Para más detalles, véase Corbetta, S. (2009), en López, N. (2009).

chileno presenta otros matices diferentes pero no por eso menos interesantes. Si bien se reconoce –por parte de algunos actores chilenos– que el Estado fomenta el desarrollo de la agricultura, para una identidad que se define como “aimara y agricultora”, la acción no solo resulta insuficiente o arrastra deudas todavía por cumplir, sino que los esfuerzos que el Estado implementa en lo económico no siempre van de la mano con la clave cultural de los destinatarios. Esta clave cultural no solo tiene que traducirse en el reconocimiento de algunas pautas o dimensiones de la cultura –como podrían ser la lengua y las festividades– sino también con otros aspectos que derivan de la forma de acordar, de dar tratamiento a los temas y de llevar adelante la reflexión y el debate:

E: “¿El Estado les reconoce a los putreños el tener una cultura distinta? ¿El Estado reconoce la particularidad cultural que existe en Putre?”

F: “Yo creo que no, eso lo tenemos claro, usted sabe todo lo que ha pasado con el Convenio N° 169, ellos han querido tener todo el control de los textos y no lo que nuestra gente quiere, hemos tenido varios debates con los abogados de la CONADI, ellos solo quieren a dar a conocer sus puntos de vista y no lo que realmente dice el Convenio, eso lo hemos discutido varias veces. Se han mandado documentos, y hoy nos se han reconocido o no, pero yo me doy cuenta que siempre nos han querido tener sometidos, esa es la impresión que me da” (poblador y Autoridad local, Putre).

En esta no inclusión de la metodología y el no respetar los tiempos que la comunidad necesita para el debate, los entrevistados vivencian la dominación de una lógica cultural sobre otra. Aun cuando se quiera democratizar el espacio o dar participación a los grupos étnicamente diferentes, desde los destinatarios se entiende que el no reconocimiento de las costumbres y valores es parte de la dominación y del sometimiento históricos a los que los tienen acostumbrados Estado y funcionarios. En muchos casos, las críticas de los entrevistados se despliegan hacia los propios “dirigentes locales”, quienes en su persona sintetizan tanto al poblador de origen aimara como al funcionario público. Todo esto en una lógica donde la pertenencia cultural tiende a *acercar* por origen étnico pero la pertenencia estatal *distancia*, como producto de su matriz civilizatoria unívoca y excluyente. Es decir que lo étnico cultural como núcleo de pertenencia común

no alcanza para corroer la brecha existente entre la matriz cultural sobre la que se asienta el Estado y la que sostiene a la comunidad, con lo cual también en estos casos donde se puede ser *aimara* y *funcionario* se desarrollan posicionamientos complejos, con tensiones que no resultan fáciles de resolver, al momento de analizar y acortar la brecha entre el Estado y la sociedad civil.

Sin embargo, lo dicho en el párrafo anterior no quita que puedan observarse avances por parte de los funcionarios estatales de nivel local, lo cual lleva a valorar positivamente el hecho de que aun dentro del paradigma estatal vigente se manifiesten esfuerzos que pueden entenderse como tendientes a generar relaciones a escala humana, más proclives a acercar al Estado y la sociedad civil. En el caso de quien tiene a cargo actualmente la comuna chilena, la relación de proximidad con la comunidad local lleva a que los jóvenes lo caractericen como a “un alcalde que uno lo ve y [que] está en contacto con la gente”. La diferencia –con quienes ocuparon ese puesto previamente o con quienes ocupan otros cargos en la administración estatal municipal o provincial– la hace el hecho de que el alcalde “ahora vive” en la comuna, tiene participación en la vida comunitaria, se preocupa por las tradiciones, comparte espacios y actividades deportivas con el resto del pueblo, o visita con mayor frecuencia la escuela. Sin embargo, Estado y jóvenes continúan distantes cuando los mismos adolescentes manifiestan, por ejemplo, la falta de actividades recreativas para ellos en el lugar que habitan. En su condición de jóvenes, el Estado sigue sin verlos ni escucharlos, pese a la proximidad que se manifiesta (este tema será profundizado en el siguiente capítulo).

Los factores comunidad y proximidad –que el modelo de Joan Subirats (2002) rescata como de relevancia fundamental para la mejora de la política pública– se convierten en aspectos positivos en la citada comuna. Sin embargo, se requiere de un cuidadoso análisis para acceder a cómo ambos se expresan y en qué situaciones, dado que la existencia de los factores señalados no asegura siempre un diálogo provechoso, pese a que las características espaciales y sociales pudieran gozar de ciertas condiciones como para generar un círculo virtuoso. En el caso de la comuna chilena, se empieza a notar una tendencia o un intento de revertir la situación, al menos dentro del ámbito local. A partir de los testimonios de los jóvenes, es posible percibir la valoración de una autoridad estatal que –en busca de consolidar lo próximo y común– logra mayor chance de pertinencia, participación y apropiación por parte de los destinatarios y actores de la política pública local, sin embargo, la situación no deja de mostrar la ausencia de políticas particulares destinadas a la juventud, que contribuyan a fortalecer su condición desde lo recreativo

y cultural. Obviamente, esta lectura situada deberá hacer el esfuerzo de ponerse en relación con la política central, dado que difícilmente logre su cometido en un sentido más integral si no se establece el diálogo entre lo estatal en su nivel local-central y los sujetos colectivos e individuales de la comuna.

Cuando se observa la buena disposición de la autoridad estatal a dar proximidad a la relación Estado-sociedad civil, se cuenta con nuevos ingredientes y con otros puntos de partida que bien pueden operar como facilitadores a la hora de rediseñar las políticas necesarias para el logro de una educación de calidad y con equidad en los territorios en cuestión (Corbetta, 2009). Sobre este tema, resulta interesante –a modo de chequeo– conocer la mirada de un actor del orden nacional, que posee doble pertenencia, pues se desempeña como funcionario de la CONADI y simultáneamente es miembro de una de las comunidades indígenas de la zona:

E: “¿Son las políticas públicas nacionales incluyentes y generan una integración de la comunidad?”

E: “Si se llegase a una buena instalación de la política pública en Putre, podríamos decir que ha sido un éxito. Por lo tanto, **lo que tienen que solucionar los servicios públicos son las deficiencias de la comunidad rescatando sus fortalezas y oportunidades**. Por ende, lo que debiese esperarse de los servicios públicos tiene que ver con una competencia de área de desarrollo indígena, pero también la comunidad indígena debiese tener una competencia para la interlocución con el mundo público y este debiera tener competencias en áreas de desarrollo indígena. Por otro lado, **también se espera que la comunidad de Putre y su particularidad de ser un centro de población indígena y no indígena también genera una contraparte fuerte que la interprete, porque si no existe una relación, entonces los servicios públicos van a seguir acciones que quizás no van a estar apropiadas para la comunidad. Si no hay un diálogo, las debilidades del mundo indígena van a generar estancamiento y anomia, es que el Estado ha traído cosas y las comunidades los van a recibir con los brazos abiertos y van a aceptar todo lo que les llega y no van decir: ‘mira esto está malo o esto no sirve’, por ello las comunidades van a aceptar todo lo que llegan sin cuestionar su funcionalidad. Yo creo que las comunidades**

indígenas –y sumando a Putre– [que] no son capaces de analizar y de trabajar de conjunto con los servicios públicos en el tema del estancamiento de sus desarrollos no va a tener un cambio sustantivo. **La única posibilidad de cambio es que la comunidad de Putre tenga la capacidad contestataria de responder a los ofrecimientos que el Estado les está entregando y que de conjunto puedan concertar que debe ser mejor para la comunidad y la comuna.** Ahí, hay una brecha tremenda porque **el Estado está llegando con una oferta importante pero no está respondiendo a las necesidades reales de la gente** y no está de la mano con los requerimientos de la comunidad” (Agente gubernamental, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Chile).

En el testimonio queda expresamente planteada la doble preocupación de este estudio. Por un lado, se establece cómo el Estado chileno se ubica frente a los habitantes de Putre y, por otro lado, cómo los putreños expresan (o no expresan) sus diferencias y sus luchas por el reconocimiento. Cuando el funcionario habla de solucionar “las deficiencias de la comunidad pero rescatando sus fortalezas y oportunidades” está postulando una política pública que acceda al territorio desde un enfoque de mayor complejidad, donde el diálogo Estado –y los servicios públicos– con la comunidad sea una de las primeras condiciones para ajustar la pertinencia y la concertación. Sin embargo, se requiere de “algunas conversaciones previas” antes de lo que el funcionario señala, y estas son las que el propio Estado debe darse de manera interna. Tomar al territorio como sujeto de intervención y a este como una configuración compleja requiere de profundos diálogos entre los niveles estatales y entre los diferentes sectores de la política pública, que deben establecerse con antelación a la “conversación” entre los servicios públicos y la población.

El señalamiento sobre la capacidad de propuesta de la propia comunidad y de la comuna (entendida esta como gobierno local) para definir el “modelo deseado” de desarrollo se manifiesta en el testimonio como un requisito simultáneo. Esto también implica que las comunidades puedan preguntarse a sí mismas por “el modelo deseado” de comuna, lo cual requiere, en primer lugar, tener la capacidad de hacerlo y, luego, hacerlo frente a un Estado que actualmente “está llegando”, pero que en verdad lo hace con una oferta importante de servicios que no son exactamente los que la comunidad y la comuna necesitan. La carencia de cierta “capacidad contestataria” forma parte de la configuración de factores que retroalimenta un círculo vicioso: el

Estado que llega (asumiendo que “es así”) sin conocer las particularidades de los sujetos, y los sujetos que no pueden ni están en condiciones de cuestionar la pertinencia de los servicios. Esta es la imagen de muchas comunidades pequeñas y alejadas del poder central, en cualquier lugar de la región de América Latina.

Por ende, cuando el Estado llega con apoyos que muchas veces no coinciden con las necesidades de las poblaciones, las comunidades no se sienten en condiciones de reclamar pertinencia por el temor a perder el escaso apoyo que les otorgan. Por otro lado, aunque también forma parte de esta compleja configuración de factores, muy a menudo los pobladores no poseen una organización que les permita interactuar con capacidad de propuesta. El requisito de esa “capacidad contestataria” también requiere del desarrollo de una “capacidad organizativa” de la sociedad civil y de una política local que permita a la comunidad y a la comuna generar internamente propuestas o contrapropuestas que alcancen la capacidad de incidir sobre el diseño de la política pública.

En síntesis, está visto que el sentido de distancia continúa impactando fuertemente sobre la relación entre el Estado y la sociedad civil. En este caso, se dan cita varios factores que retroalimentan negativamente la situación: la carencia de capacidad contestataria; una insuficiente organización de la sociedad civil; un diálogo entre la comunidad, la comuna y los servicios públicos también insuficiente y, previo a esto, la falta de una red de conversaciones dentro del propio Estado, que posibilitaría un enfoque de territorio capaz de contemplar la complejidad de la unidad a intervenir.

El “ser funcionario” en la relación Estado-sociedad civil. Otra cuestión de matriz cultural

Todavía existe otra distancia, que ya fuera mencionada en la relación Estado-sociedad. Se trata del “ser funcionario”, una entidad que imprime una brecha importante, tanto entre quienes forman parte de los órganos del Estado y comparten patrones culturales con el resto de la sociedad civil (ser funcionario aimara y ser integrante de la comunidad aimara) como con quienes forman parte del Estado y no comparten esos patrones culturales. En el siguiente fragmento, el mismo funcionario citado anteriormente, expresa esa distancia en los siguientes términos:

E: “(...) la gente oriunda de Putre, así como los que han llegado, como los de origen indígena, están por la vertiente... (sic)

por posesionar sus raíces culturales a diferencia del mundo de los funcionarios de los servicios públicos, que hacen acciones de tipo cultural pero en función de patentar el servicio público, pero no porque el funcionario público lo sienta de corazón y hay que tener mucho margen **porque hay que hacer la pega en un contexto indígena. Pero no porque exista necesariamente, él lo sienta de corazón en una mirada intercultural, yo creo que ahí trastoca y difieren la visión de la persona que ha llegado a la esfera a pesar de ser indígena. Porque los funcionarios, de tanto el municipio y de la gobernación (sic) hay muchos funcionarios que son indígenas. Pero no necesariamente están pensando este proceso de refortalecer la identidad y las relaciones culturales, de promoción o difusión. Siento que no se creen el cuento de las cosas que hablamos desde la CONADI. En esta institución no todo el mundo se cree el cuento del “desarrollo con identidad”. Sin marcando... mucho el concepto de desarrollo, pero desde una mirada occidental y creo que estamos en un choque a mi juicio al final. La mirada de los funcionarios del Estado es diferente con las miradas de la propia comunidad”** (Agente gubernamental, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Chile).

La brecha “creada” entre quienes conforman el mundo de los funcionarios públicos y quienes no forman parte de esa esfera pone de relieve la pregunta sobre cuál sería el tipo de Estado necesario para permitir achicar esa distancia o, en todo caso, qué atributos debería poseer un Estado para acortar las distancias que indefectiblemente tienden a presentarse entre el mundo de la sociedad política y el mundo de la sociedad civil, entendiendo que tampoco la complejidad es menor cuando ambas partes representan a una misma pertenencia étnica, como ocurre en el caso de los funcionarios aimaras y la comunidad aimara. Buscando colaboración para este problema, puede indagarse en qué propone la literatura de la región al respecto.

Luis Tapia (2006) hace frente a la situación, en ocasión de estudiar el caso de su propio país. Para ello, el sociólogo boliviano coloca en el centro del debate a la interculturalidad, como una problemática desafiante y sostiene que “el déficit actual del Estado es que es un Estado monocultural” donde las leyes, las instituciones de gobierno, el régimen político y organizativo responden a una sola cultura. Para el autor, esta monoculturalidad corresponde a “un Estado racista aunque [el Estado] no lo reconozca de manera abierta”

(Tapia, 2006). Lo racista, en Tapia, aparece como resultado de un proceso donde las diferencias étnicas y culturales y la diversidad estructural del continente, con sus racionalidades y sistemas de vida, fueron subordinadas a la cultura que corresponde a la sociedad que conquistó el continente. Aunque sea con modalidades más modernas, Tapia expresa que esa cultura colonizadora persiste en la actualidad y ha mantenido una lógica de integración subordinada a la racionalidad de la cultura dominante.

La perspectiva de “colonialidad” en Tapia es coincidente (o heredera) de la óptica de Aníbal Quijano (2000), al momento de definir el significado de “lo racial”. Para Quijano, esa colonialidad configura en América un patrón de poder basado en la idea de raza como instrumento de estructuración social, directamente ligado a la explotación del trabajo y al capitalismo mundial. Visto así, “raza” se entretreje con clase y también con género y, como resultado de esto, aún hoy la división del trabajo perdura como cómplice del mantenimiento de las relaciones de poder y dominación (Walsh, 2009). Estas lecturas derivan en el uso del término “raza” como sistema histórico de clasificación y estructuración social con sustento en la dicotomía moderna de civilización o barbarie, una fórmula que permite una escala de posiciones que va, desde la superioridad o clasificación racial-social donde lo blanco europeo se ubica en el plano superior, el indio y al afro en la escala inferior y los mestizos como las “nuevas identidades” intermedias, con mayor tendencia hacia el blanqueamiento que hacia la “indianización”.

Es esa misma colonialidad a la que aluden Tapia y Walsh la que lleva a Rita Segato a afirmar que al “continente *le cuesta hablar del color de la piel y de los trazos físicos de sus mayorías*”.¹⁰ Para Segato, parece no existir un discurso disponible que permita “(...) inscribir lo que de hecho es un trazo mayoritario en la tez de nuestras multitudes. Porque no se trata del indio en sus aldeas, ni del negro en los territorios de palenques que persisten, sino del rasgo generalizado en nuestras poblaciones y, en algunas situaciones, de nosotros mismos, ya que, como he repetido muchas veces, cuando pisamos en las sedes imperiales, ese trazo nos alcanza a todos, aunque tengamos cuatro abuelos europeos” (Segato, 2010). Es el trazo de la no blancura, sostiene la autora, el que nos tiñe a todos los habitantes de estos paisajes. Segato apela a un significado político de raza, como principio capaz de desestabilizar la estructura profunda de la colonialidad. “Percibir la raza del continente, nombrarla, es una estrategia de lucha esencial en el

¹⁰ La tipografía en bastardillas pertenece a la autora.

camino de la descolonialización.” “No se refiere a la idea de raza propia del mecanicismo clasificatorio norteamericano, sino la raza como la marca de los pueblos despojados y ahora en reemergencia; raza como trazo viajero, cambiante, que a pesar de su sentido impreciso, podrá servir de instrumento de ruptura de un mestizaje políticamente anodino y disimuladamente etnocida, hoy en vías de deconstrucción” (Segato, 2010).

En clara concordancia con el enfoque de colonialidad impulsado por Quijano, la ya mencionada autora canadiense Catherine Walsh (2009) retoma explícitamente las argumentaciones de Luis Tapia para el caso boliviano y analiza la situación ecuatoriana. Desde su interpretación, se plantea que a pesar de las reformas y de la inclusión de algunas representaciones indígenas y afrodescendientes,¹¹ en el Gobierno de Ecuador aún se mantiene intacta lo que ella llama la “monoculturalidad estructural y de poder”. El caso ecuatoriano bien puede servir de ejemplo para lo que se viene planteando. El eje de la fundamentación de la autora se asienta en la idea de que son las formas de construir el poder y de ejercerlo las que “corresponden a una única lógica y racionalidad, a una lengua, a una cosmovisión y filosofía: las de la cultura dominante”. Esta autora pasa revista, desde 1988 hasta 2003, por numerosas instituciones autónomas de corte indígena o afro que se crean dentro del Estado ecuatoriano, entre las que se encuentra un organismo nacional de educación indígena bilingüe, creado a fines de los años ochenta, y los consejos o corporaciones de desarrollo de fines de los noventa y principios de los años 2000. La diferencia, para Walsh, estriba en que en los años recientes tanto indígenas como afros empiezan a formar parte de los poderes del Estado, lo cual en muchas ocasiones ha significado que disminuya la fuerza opositora que estas poblaciones encarnaban a través de los movimientos sociales y se produjera un acrecentamiento del “individualismo e individualización”, para terminar diciendo que, frecuentemente, en este proceso los sujetos “terminan actuando de forma no tan diferente a la de los políticos blanco-mestizos” (Walsh, 2009). Esta afirmación respalda –desde la teoría– lo que surge en los relatos del trabajo de campo para el caso chileno, donde el ser “funcionario aimara” no es suficiente para romper la matriz cultural desde la que se concibe el Estado.

¹¹ Véase en Walsh (2009) la incidencia del Movimiento Afro en las políticas del Estado. Allí se da cuenta de que las políticas surgen en los años noventa, sobre todo en Colombia. Aclara que en Ecuador, por ejemplo, hasta hace muy poco tiempo se ejercitaba más bien una política regional, que enfocaba sus acciones en lo local, aunque con miras hacia derechos identitarios y territoriales. También se pueden consultar Walsh, León y Restrepo (2005).

Una (nueva) relación Estado-sociedad civil o el fin de la invisibilización sociológica de la etnia y el color¹²

Quizá haga falta detenerse con mayor profundidad en la forma “política” a la que migran los sujetos colectivos para interactuar con el Estado o, según lo expresa Tapia, cómo migran de la política no estatal a la estatal y cómo eso cambia, a la vez, el propio lugar de la política. Específicamente, resulta interesante incluir la mirada en torno al papel (de la organización) de la sociedad civil en los denominados movimientos sociales y, luego, observar cómo es la participación de estos –o de algunos de sus referentes– dentro de los aparatos del Estado. El análisis de este tema, en el caso de Walsh, la lleva a interrogarse sobre **si pierden los movimientos sociales su fuerza opositora al entrar en el escenario estatal y sus instituciones, si es posible estar “adentro” del aparato estatal y estar simultáneamente “en contra” de las políticas o las posturas dominantes o si se continúa siendo “movimiento social” cuando se asume estar “adentro” y no “afuera”**.

El sentido de distancia proximidad adquiere otro matiz cuando lo que se busca saber es qué se pierde y qué se gana en la relación Estado-sociedad civil, cuando la clave de la tensión Estado-sujetos individuales y colectivos se mide desde el plano de la participación y del involucramiento estatal de los sujetos con pertenencia étnica diferente de la del grupo dominante. Quizá esta pregunta deba ser respondida en cada caso en especial, como resultado de dinámicas muy particulares, pero aun así lo novedoso de esta última década en la región es la tendencia a profundizar este corrimiento o migración como consecuencia de una dialéctica diferente de la que se dio en décadas anteriores. Organizaciones sociales de “otros étnicos” y Estado hoy protagonizan una dinámica “otra” de interacción, deviniendo (comparativamente) en formatos novedosos o mixtos. Walsh analiza esta *apertura a la diversidad étnica* y la incorporación de sujetos *movimientistas* al Estado, como un rasgo característico de la coyuntura político regional-global que se posicionó en los años noventa, como resultado de las luchas y demandas de los movimientos indígenas y afros, por un lado, y de las políticas multiculturalistas provenientes de organismos multiculturales y transnacionales no gubernamentales, por el otro.

También sería interesante poder resolver estas preguntas en cada uno de los casos particulares que se analizan, en el escenario chileno, peruano y

¹² Esta última parte del subtítulo parafrasea a Aníbal Quijano (1988) en un artículo de su autoría, denominado “La nueva heterogeneidad estructural de América Latina”.

afrocolombiano. Sin embargo, no es posible hacerlo en el marco de este informe debido a que tal búsqueda no estuvo en el espíritu de la investigación. No obstante, es importante notar que la información secundaria producida en el nivel regional enfatiza una idea de clima regional y global,¹³ respecto a las prácticas asociadas, en un proceso de visibilización de las luchas por el reconocimiento en lo étnico-cultural, poniendo el acento en la idea de “apertura a la diversidad étnica” y tratando de analizar el nuevo papel del Estado a partir de la década pasada (Walsh, 2009; García Linera, 2010), en el “despertar étnico” (Dietz, 1999), acentuando –en este caso– la postura activa que comienzan a tener los movimientos indígenas, como nuevos actores político-sociales en la región latinoamericana.

En este mismo sentido, resulta interesante la afirmación de Marcelo Fernández Osco (2008), quien en un texto denominado *Desatando invisibilidades, promoviendo pluriversidades: pluralismo, derechos humanos e interculturalidad*, sostiene que “la última generación de derechos, como el Convenio N° 169, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1989), y la reciente Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), son resultado de arduas luchas y trámites de los propios pueblos indígenas, que plantean nuevos retos teóricos y políticos, cuestionando la relación Estado-Nación y Estado-Derecho, obligando a una nueva forma de interacción Estado-Derecho-Sociedad en general-Sociedad indígena, que, en suma, apunta a la construcción de un nuevo modelo de Estado pluriverso, la redefinición de las bases de la democracia y la pluriculturalidad de derecho”.

El concepto de *pluriverso* es otra de las nociones que vuelve a introducirse, pero ahora situada en el debate sobre derechos y diversidades. Alberto Buena (2002) sostiene que, ontológicamente, el mundo no es un universo sino un pluriverso, una noción que indica múltiples versiones y visiones del mundo, por oposición a la idea de una única versión del mundo, resumida en el concepto de universo. La noción de pluriverso, entonces, resulta fecunda al momento de describir el clima de época en la región y permite argumentar sobre la búsqueda política hacia un horizonte, en palabras de

¹³ Véase en esta misma publicación el Capítulo 1. “Paradigmas estatales de inclusión y exclusión ante la alteridad en América Latina y Europa: la encrucijada de la diversidad cultural”. En la tipología del tratamiento estatal a la diversidad cultural que se expone, se pone en evidencia el contraste entre los “Estados liberales”, que buscan una apertura moderada a la etnicidad, y los Estados pluriculturales y decoloniales –según el planteamiento que realiza Walsh–, que buscan refundar la nación sobre nuevos cimientos étnicos.

Buela, “pluralista”, es decir, “sin relativismo cultural”,¹⁴ lo cual permitiría una verdadera interculturalidad, “donde cada identidad se piensa entre otras, pero a partir de la diferencia”.

Más allá de los énfasis puestos sobre el papel desempeñado por algunos de los actores (Estado-sociedad civil organizada), los estudios de la región coinciden en que desde entonces Estado y gobiernos de turno ya no pueden ignorar el papel que estas organizaciones de “otros étnicos” comienzan a jugar en sus territorios. Ghunter Dietz, se atreve a explicar este despertar étnico como un fenómeno latinoamericano que se da en el nivel local, regional y nacional, afirmando que el surgimiento de organizaciones indígenas (de índole gremial) fue impulsado en muchos casos por las nacientes elites intelectuales indígenas, compuestas por maestros bilingües y promotores culturales formados en instituciones indigenistas gubernamentales para servir de enlace y agentes *aculturadores* del Estado nación en las zonas indígenas. “Estos emergentes *sujetos bilingües y culturalmente híbridos*¹⁵ luego se emancipan de su tutela institucional y se convierten en influyentes representantes políticos de regiones enteras convirtiéndose en un innovador factor político” (Dietz, 1999). Desde esta reflexión, el autor se pregunta cuál es el papel que juega el magisterio bilingüe, en México, por ejemplo, durante el surgimiento y la consolidación de las nuevas organizaciones indígenas y analiza el papel desempeñado por los integrantes de un magisterio bilingüe en una comunidad mexicana.

La incidencia de una “elite indígena ilustrada” (Choque Mariño, 2009),¹⁶ en el redescubrimiento de la identidad, se presenta en varios de los textos publicados durante las dos últimas décadas, a lo largo de la región americana. Obviamente, la referencia obligada para explicar estos casos es el acceso

¹⁴ El autor recurre a esta definición para tomar distancia del multiculturalismo, entendiéndolo como un relativismo cultural que conduce finalmente a la exclusión de otras culturas, toda vez que reconoce la existencia de una cultura dominante y tolera las otras subalternas existentes.

¹⁵ Lo destacado en bastardillas es nuestro.

¹⁶ Véase, por ejemplo, Choque Mariño (2009) para el análisis del caso boliviano. En ese texto se hace mención a “la germinación de una elite indígena ilustrada que luchó por sus derechos básicos”, uno de los factores que coadyuvó para la génesis del katarismo o el movimiento “indio” revolucionario en la década del sesenta. El autor analiza la influencia de Fausto Reinaga en los sindicatos campesinos, un intelectual mestizo de clase media, que tempranamente adoptara el discurso marxista y se convirtiera en el precursor del “indianismo” boliviano.

a la educación superior, con la particularidad –según señala Claudia Zapata Silva– “de que su formación se realizó en las instituciones validadas por la sociedad occidental” y “se desenvuelve en ella desde un lugar de enunciación, que política y culturalmente es identificado como indígena” (Zapata Silva, comp., 2006). La autora señala la importancia de visibilizar la emergencia de este nuevo actor, que investiga y ve que a través de su trabajo tiene la posibilidad de brindar insumos para “la rearticulación política de sus pueblos”. Esta última perspectiva es absolutamente coincidente con la de Dietz, solo que la función de los docentes formados en el magisterio bilingüe adquiere en la obra de Zapata Silva la figura del “intelectual indígena”.

Por otro lado, si bien Dietz, o la obra de Zapata Silva, a diferencia de Walsh, no mantiene una mirada incisiva –por no decir cuestionadora– sobre el lugar del movimiento social una vez que gana lugar en el Estado, se observa un interés creciente de parte de ciertos sectores de la intelectualidad latinoamericana por observar y estudiar las dinámicas que se instalan a partir de una (nueva) relación Estado-sociedad civil, donde tanto los que hablan de apertura por parte del Estado como de despertar étnico por parte del Movimiento indígena dan cuenta, en general, de una preocupación por las particularidades del caso latinoamericano y la necesidad de estudiar la relación desde categorías propias y situadas, lo que reactualiza la obra y la preocupación de Aníbal Quijano (1989), cuando se planteaba que uno de los efectos indeseados de analizar América Latina con categorías europeas es la invisibilización sociológica de la etnia y el color.¹⁷

¹⁷ Quijano se plantea la lectura de la raza como emergencia del flujo histórico y como uno de los elementos más determinantes de la clasificación y jerarquización social en América Latina: “Debido a que ‘clase’ no ve ‘raza’, la teoría clasista de la sociedad se torna ineficaz para hablarle a nuestro continente” (Segato, 2010). En un artículo que Quijano (1989) denomina “La nueva heterogeneidad estructural de América Latina”, el autor formula una fuerte crítica al carácter eurocéntrico de la noción de clases sociales en Marx, señalando que, en Latinoamérica, la heterogeneidad de relaciones de producción da cuenta de formas de sujeción diversas del poder que controla el capital. La configuración de un complejo mosaico de clases donde no todas ellas corresponden a relaciones de producción de tipo capitalista lleva a Quijano a decir que se nos impone “una suerte de visión reduccionista de la sociedad”, que consiste “en reducir toda la estructura de poder a relaciones de clases”. A raíz de esta concepción, se producen “dos resultados indeseados. Uno la invisibilización sociológica de fenómenos como las etnias y el color, sin embargo, tan abultadamente presente en las relaciones de explotación y de dominación de nuestro tiempo. Otro fue buscar siempre clases pertenecientes a patrones estructuralmente puros o depurados, capitalismo o feudalismo” (Quijano, 1989; Segato, 2010).

La otra brecha: entre los avances “en la letra” y la efectivización de los derechos

Pero, ¿cuáles son los alcances de esta *apertura a la diversidad étnica* o de este *despertar étnico*? Más desde el punto de vista de los alcances o los logros que surgen como resultado de las acciones colectivas e individuales que se expresan contra el Estado, Luis Reygadas (2008) vuelve a ofrecer otro aporte interesante, en el que se propone “destejer” las redes de la desigualdad. En su trabajo, menciona las acciones colectivas e individuales que arremeten contra las asimetrías de la sociedad y, entre ellas, las dirigidas contra la discriminación étnica. Para el autor, las acciones colectivas de los movimientos étnicos han logrado modificar la situación de invisibilidad en la que estaban inmersos, permitiéndoles que adquieran mayor voz y presencia en los ámbitos públicos y en los foros de negociación política (Badaró y Grimson, 2010; Reygadas, 2008). Sin embargo, estos avances tendrían lugar en las esferas políticas y simbólicas pero no así en los aspectos económicos, laborales y legales, donde la situación de los grupos étnicos continúa siendo profundamente desigual respecto del resto de la población de muchos países de América.

De la idea anterior surge un mapa de desigualdades, donde la preocupación étnica, si bien es reconocida, visibilizada e incorporada –en el mejor de los casos– dentro del Estado, no logra hacer mella en todas las dimensiones prácticas de la vida de los sujetos más afectados. De esto se desprende la necesidad de considerar, además, que se está frente a un desigual avance en la atención de las desigualdades. Es decir que, aunque hay avances, estos no dejan de ser desiguales entre sí y operan paradójica –y simultáneamente– aproximando y distanciando a la sociedad civil y el Estado.

La desigualdad con la que se expresan las relaciones existentes de los sujetos entre sí o entre estos y las instituciones, con sus avances en algunos aspectos y hasta sus retrocesos en otros, obliga a analizar las distintas dimensiones de los procesos. Si la mirada sobre un determinado acontecer solo considerara una tabla rasa con un punto inicial y un punto final, esto llevaría a cometer errores, minimizar situaciones en algunos casos o identificar indicios sobre solo algunos aspectos, lo que conduciría a realizar afirmaciones que no representan o no nos aproximan legítimamente a los movimientos que vienen dándose contra la desigualdad, como producto de la sociedad.

En este sentido, quizá la pregunta correcta resulte de indagar en qué se ha avanzado y en qué no de aquellos intentos por achicar la distancia entre el Estado y los sujetos colectivos. Con la sola finalidad de construir una respuesta –que

permita ver cómo los avances logrados se expresan en movimientos de desplazamientos desparejos– se acude al análisis del caso de Repelón. Se ha visto que uno de los aspectos que ocupó parte de las conversaciones con los entrevistados, tanto en el plano educativo como en el plano organizativo local, se relaciona con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, una iniciativa educativa implantada “a medias”, que se constituye a la vez como eje de interacción entre los miembros de la organización afrocolombiana y los representantes del Estado.

Los testimonios hacen visible la existencia de una desigualdad procesual en el avance de algunos aspectos que apuntan al reconocimientos de los “otros” étnicos. Sin embargo, quienes vienen sufriendo en carne propia las desigualdades raciales desde los tiempos de la colonia, sienten que aunque mejore la política pública “en la letra”, esta mejora resulta extremadamente lenta hasta que llega a concretarse como un hecho que los favorezca. Dicho de otra manera, los avances en “la teoría” o en los fundamentos antidiscriminatorios resultan ser muy positivos, no obstante, en la vida cotidiana de las personas esos cambios no llegan con la rapidez y la fuerza que requiere el hecho de romper con tantos años de permanencia de una única matriz cultural. Incluso los esfuerzos puestos en torno a “la implementación de la Cátedra” todavía no se traducen en una medida institucional completa. El exceso de voluntad por parte de los profesores respecto a una medida que en la práctica no logra ni el reconocimiento ni la formalidad necesaria para ser caracterizada como una “implementación” institucional muestra a las claras que los mecanismos estatales no terminan de garantizar la efectivización de los derechos. Es decir que tanto a nivel de la escuela en particular, como del sistema educativo colombiano, en general,¹⁸ la letra de la Ley General de Educación N° 115/1994, mediante la cual se origina la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, no se termina de plasmar como un derecho efectivo de los pueblos afrocolombianos.¹⁹

¹⁸ Este tema será tratado en la próxima sección.

¹⁹ Deberá considerarse además cuáles son los efectos que le imprime la descentralización a la política colombiana, donde las políticas públicas, aunque bienintencionadas, producen demoras mayores, como producto del propio mecanismo descentralizador, en aquellas localidades alejadas de los centros de poder. Adicionalmente, en el caso del municipio de Repelón, este se encuentra en una situación periférica (respecto de los principales polos urbanos) y alejado del epicentro de la etnicidad negra reconocida por la Ley N° 70 (Costa Pacífica), así como de los principales centros de las reformas educativas (sitos en grandes ciudades como Bogotá, Medellín y Barranquilla).

El resto del Estado se relaciona con quienes forman parte de la sociedad civil “organizada” de modo similar a como el sistema educativo opera con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Los líderes comunitarios afrodescendientes trazan una línea de discriminación que viene desde la colonia y llega hasta nuestros días, donde lo que se ganó en términos de mejora de las condiciones se entiende más como producto de las luchas por el reconocimiento de la cultura –llevada adelante por las organizaciones afrodescendientes– que por la voluntad del Estado. Así se asume, como señala un líder comunitario que lo que el Estado hace es más que nada aceptar, “abrir esos espacios democráticos, pluralistas, culturales”, porque era lo que acontecía en la agenda de ese momento.

Coincidentemente con lo que apuntan los docentes, la percepción actual de los líderes comunitarios es la de “muchacha muerta dentro de la Constitución”. Una Constitución que a juzgar por los entrevistados “no se ve reflejada en la verdadera política del país”. Lo interesante de esta lectura es que choca con lo que original –o paradójicamente– significó la Carta magna de 1991, cuando Colombia se asume como nación pluriétnica y el Estado “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. Esta proclamación constitucional pone punto final al proyecto de Nación mestiza, que estaba vigente desde los albores de la vida republicana de Colombia. Dos años después de la nueva Constitución, la Ley N° 70/1993 define desde el Estado una identidad étnica oficial, basada en el contexto geográfico y cultural de la Costa Pacífica: “La presente ley tiene por objeto reconocer a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva (...)” y “establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social”. El Estado colombiano en ese caso, lo que hace es construirle fronteras a una identidad que trasciende el territorio del Pacífico, e instaura un modelo que restringe las políticas de reconocimiento así como las políticas de inclusión socioeconómica a una fracción de los afrodescendientes. Todo esto en un contexto donde la población se presenta culturalmente heterogénea y geográficamente dispersa.

Es cierto que la misma Ley integra la posibilidad de aplicarse “también en las zonas baldías, rurales y ribereñas” ocupadas por comunidades negras “que tengan prácticas tradicionales de producción en otras zonas del

país y cumplan con los requisitos establecidos en esta ley”. Sin embargo, es justamente este requisito esencial para lograr el reconocimiento como grupo étnico lo que le pone coto al bienestar de la comunidad que es sujeto de este estudio. La disponibilidad de baldíos que puedan serles adjudicados a las comunidades negras en calidad de tierras ancestrales colectivas no existe actualmente en Repelón y se convierte en el primer obstáculo a vencer.^{20, 21}

Por otra parte, los líderes locales entrevistados integran en su mayoría el Consejo Comunitario de Repelón, instancia que, según el Decreto N° 1745 de 1995, constituye la persona jurídica que ejerce “la máxima autoridad de administración interna dentro de las Tierras de las Comunidades Negras”. Sin embargo, el Consejo Comunitario Repelonero ha venido operando en los últimos años de manera informal debido a que el Ministerio del Interior, por medio de su Secretaría de Asuntos de las Comunidades Negras, no le ha concedido ese estatus indispensable para su funcionamiento formal, lo cual impacta directamente en las funciones consultivas y decisorias de las cuales gozan los Consejos Comunitarios para intervenir en los asuntos de su competencia.²²

²⁰ La condición de tierras disponibles, que en este caso impone el modelo oficial de diversidad cultural diezma la capacidad de organización de las comunidades afrodescendientes y obstaculiza los esfuerzos por avanzar en su proceso de reconstrucción étnica reconocido por el Estado. Por lo tanto, en la práctica surgen impedimentos que obstaculizan el reconocimiento, generando nuevas instancias de discriminación, toda vez que se priva a las personas del derecho proclamado en la letra de la Ley. Lo que es interesante de observar en este caso es cómo, frente a un derecho que se pone en marcha, son los mismos atributos del derecho los que le quitan posibilidad de gozarlo. Así se plantea el peligro de situar un derecho de acuerdo con el perfil de una única unidad geocultural que termina siendo nuevamente una otredad, “ahora reconocida”, pero excluyente de otras.

²¹ En la actualidad, se ha encontrado un atajo que permitiría ejercer un goce efectivo de ese derecho. Los líderes repeloneros actualmente están tratando de concretar negociaciones con los propietarios de predios y parcelas (con posibilidad de vendérselas al Estado, para que este a la vez las adjudique en calidad de título colectivo), de manera de hacer valer sus derechos territoriales. Esto también pone de manifiesto el dinamismo y el ímpetu de los procesos de reconstrucción étnica de las comunidades afrocolombianas.

²² Para el análisis pormenorizado de la normativa colombiana se contó con el apoyo de Felipe Arango, quien a su vez llevó adelante el trabajo de campo en la comunidad de Repelón. Del informe de campo realizado en esa oportunidad fueron extraídas partes de las descripciones expuestas. En Felipe Arango (2010). Informe de campo. El caso de Repelón, Colombia. Documento de uso interno, IIPE-UNESCO.

Analizados los testimonios de los entrevistados se observa que los mecanismos de atención para la población afrodescendiente se reducen a la Cátedra de Estudios Afrodescendientes; una actividad de precaria aplicación en la escuela y que lleva adelante quien es coincidentemente docente y militante de la organización comunitaria. Con lo cual, la inclusión-exclusión de los mecanismos de atención estatal depende en su mayoría de arreglos informales, capacidades personales e interacciones débilmente institucionalizadas o, lo que sería lo mismo, de precarios acuerdos de dudosa sustentabilidad en el tiempo. Con un mayor grado de institucionalización, esta actividad incipiente se podría convertir en un importante facilitador de revalorización de las culturas afrocolombianas en cada una de las regiones. No obstante, dadas las características señaladas, lo que manifiesta el caso es la debilidad con que las políticas de reconocimiento étnico se instalan en cada lugar.

Independientemente del caso repelonero aquí expuesto, en la mayoría de los campos estudiados, existe una idea generalizada acerca de un Estado que genera leyes, normas, resoluciones y políticas varias que quedan en “letra muerta”. Esta percepción termina de cerrar el listado de semejanzas entre los actores y sus testimonios, cuando lo coincidente es concebir que el Estado, a través de sus funcionarios, ha manifestado lo que el propio agente estatal peruano entrevistado definió como “desinterés pero también la ignorancia y la falta de información” sobre los destinatarios de las políticas.

En síntesis, el sentido de proximidad-distancia en la relación con el Estado está atravesado por varios factores: el diseño en soledad de las políticas públicas; la matriz cultural occidentalizada; la distancia geográfica entre quienes piensan qué hacer y quienes son “objeto” de las políticas; la falta de sensibilidad para aceptar (más que para entender) la distancia entre la teoría y la práctica, pero también la distancia que hace a los momentos de la propia política pública; la brecha entre quienes formulan los fundamentos para la igualación de los derechos de “los otros étnicos” y quienes gestionan las políticas “para los otros”. Luego, quienes diseñan y gestionan lo hacen alejados de quienes serán los destinatarios de los servicios públicos. Todos estos factores configuran la idea de un Estado que, aun estando presente, no logra la pertinencia deseada según las necesidades territoriales, lo que finalmente pone en cuestionamiento el acceso al ejercicio efectivo de derechos.

¿De qué tratará entonces la mejora de la política pública? De socavar las brechas que sostienen las desigualdades raciales, generacionales o culturales

en general, pero también de acortar las brechas metodológicas y epistemológicas a la hora de poner en marcha las iniciativas de la política estatal. Por la forma como opera, la propia política pública construye distancias que, vistas desde los ojos de los entrevistados, a menudo resultan ajenas al sentido común. Quizá la incorporación de la perspectiva de los sujetos implicados desde el primer momento del diseño permitiría corregir errores de inicio que más tarde resultarán de mayor complejidad. Todo esto en un contexto donde, por un lado, el Estado tiene muchas dificultades para procesar efectivamente las diferencias y, por otro, la sociedad civil presenta ciertos inconvenientes para expresar sus luchas por el reconocimiento. Aun así, tanto el despertar de las organizaciones de los “otros étnicos” o su proceso de visibilización, como las reformas constitucionales y ciertos esfuerzos en la práctica del Estado, permiten observar algunos corrimientos de aquellos fundamentos decimonónicos.

Los cambios constitucionales que se están produciendo actualmente en varios países, fundamentalmente en Ecuador y en el Estado Plurinacional de Bolivia, pero también en Colombia y la República Bolivariana de Venezuela muestran un nuevo tratamiento de los pueblos originarios y afrodescendientes: la oficialización de sus lenguas nativas como idiomas oficiales, los mecanismos de participación, los derechos a la tierra y el territorio, son indicios de cierto corrimiento del paradigma moderno de homogeneización hacia otro que integra lo heterogéneo como parte constitutiva de un mismo Estado. De efectivizarse en la práctica y saldarse esa brecha con la teoría se estará modificando profundamente el pacto de gobernabilidad y los criterios de identificación nacional-cultural como modelo único. Algo impensable en el marco de construcción de los Estados nacionales durante el siglo XIX y principios del XX.

1.3. El sentido de distancia proximidad a escala escolar. Un recorrido por los diferentes campos

Indirectamente, a través de indagar la relación Estado-sociedad civil, se llega a detectar la noción de que la escuela se configura como el órgano estatal que se percibe más próximo a la vida cotidiana de las familias. Pero lo importante es observar qué sucede cuando se interroga directamente por la escuela, su valor, su función, su significado o la forma como la caracterizan los entrevistados.

La discusión se ubica ahora en un ámbito del Estado donde las brechas se expresan de forma diferente, fundamentalmente porque la distancia proximidad implica algo distinto y está atravesada, en última instancia, por la forma como se define cotidianamente la relación docente alumno y por la

forma como la escuela se representa en el ámbito del territorio donde está arraigada. En este sentido, las preguntas que orientan el análisis se pueden expresar de la siguiente forma: ¿cómo se expresa en la escuela el sentido de distancia proximidad? ¿Cómo se caracterizara la relación Escuela-sujetos? ¿Qué aspectos acercan y cuáles alejan? ¿En qué dirección el proceso se fortalece y en cuál se debilita? ¿Por qué al mencionar la escuela la brecha distancia proximidad en la relación Estado-sujetos tiende a reducirse? A continuación, se comenzará describiendo las impresiones sobre el último de los interrogantes. Todo esto sin perder de vista que en esa caracterización se incluye la forma como la escuela procesa la diversidad según la percepción de los actores. La contracara a la forma en que la escuela metaboliza la diferencia (generacional y étnica) la compone “la forma” como los alumnos de los diferentes agrupamientos expresan sus luchas por el reconocimiento.²³

La idea de la cual se parte es que la brecha entre Estado y sujetos se acorta a la hora de comparar al Estado, en general, con la escuela en tanto órgano de ese Estado. Si bien las distancias existentes pueden ser analizadas en cada caso, se manifiesta más próxima, cuando “ese” Estado se circunscribe a la escuela. Entonces, coincidentemente, los relatos plantean que “hablar de la escuela” es “hablar” del espacio estatal más cercano, donde, de algún modo, *todas* las familias llegan *todos* los días; donde los docentes, como representantes del Estado, se comunican diariamente con los hijos y eventual o cotidianamente, con los padres.

Así las cosas, el Estado, circunscripto a la escuela, es el espacio conocido, el espacio estatal vivido. Sin embargo, cuando el Estado no es la escuela específicamente, la situación cambia. En este sentido, resulta muy ilustrativa una respuesta proporcionada por los propios agentes del Estado, en Ramos Mejía, Argentina, en ocasión de ser interrogados sobre las diferencias que observan entre la política de la escuela y la del sistema educativo, pues esta respuesta no deja lugar a dudas:

“... Que la política de la escuela existe, y la otra yo no la conozco”.

En boca de los maestros, lo que “existe” y “lo que no se conoce” está definido por esa distancia proximidad que se traduce en lo palpable y lo no

²³ Para reflexionar sobre el tratamiento de este último aspecto, véase el Capítulo 4. “El Estado y la inclusión educativa de los jóvenes frente a la injusticia distributiva y cultural”, en esta publicación.

palpable por los sujetos respecto de la institución estatal que evalúan: una escuela, de la que se forma parte en la vida cotidiana, y un sistema educativo, que vivencian a través de las normativas ministeriales.

Independientemente de lo anterior, los imaginarios en torno a la escuela atraviesan un itinerario irregular, también marcado por las características particulares que los propios casos le imprimen. Por un lado, existen las descripciones que se refieren a las propias categorizaciones que desde el sistema educativo se establecen (si la escuela es urbana, no urbana, bilingüe, etc.) y, por otro lado, se presentan las características reconstruidas a partir del diálogo con los actores entrevistados.

Parte de las primeras descripciones se corresponde con los atributos de las unidades de observación que la investigación eligió como caso y se traduce en:²⁴ una escuela pública de educación secundaria básica regular, urbana no bilingüe en una zona quechua del Perú; un liceo polivalente con formación técnico profesional en turismo y agropecuaria en Chile; y una escuela oficial urbana a la que asisten afrodescendientes, en Colombia. Las tres instituciones mencionadas corresponden al grupo que fue definido como tipo I), es decir, el de aquellos que tienen una fuerte presencia de poblaciones pertenecientes a comunidades originarias o afrodescendientes.

Luego, se presenta otra escuela de gestión estatal, también urbana de educación media con orientación en Ciencias sociales y Gestión de las organizaciones que recibe a jóvenes de familias migrantes de origen boliviano, en la Argentina. Esta institución corresponde al tipo II), es decir, donde el agrupamiento poblacional está compuesto por sectores mayoritariamente migrantes (independientemente de que se reconozcan o no como parte de pueblos originarios). Y, finalmente, se indaga otra escuela media de gestión estatal urbana con tres orientaciones: en Ciencias sociales, en Ciencias naturales y en Economía, también de la Argentina, que corresponde al tipo III) cuya población corresponde al universo de estudio conformado por los jóvenes de los sectores medios. Más allá de estas características descriptivas que hacen a la propia selección de las unidades de estudio, existe una segunda clasificación que corresponde a las percepciones de los propios entrevistados. Esta caracterización es la que interesa recorrer en este punto. A continuación, se comienza por el caso del tipo III).

²⁴ Se trató de respetar, en la redacción de las descripciones, la forma como el sistema educativo de cada país categoriza o denomina a cada establecimiento escolar, su gestión y modalidad.

Los adolescentes de los sectores medios y la escuela

Desde hace unos años en la Argentina, los sectores medios de la población que viven en las grandes ciudades se han estado desplazando hacia la escuela de gestión privada, en busca de mejorar la calidad de la educación de sus hijos. Mientras esta migración se desarrolla, se reconstruye un imaginario donde la escuela pública media estatal se va convirtiendo en sinónimo de mala calidad. Paradójicamente, el estudio realizado en Ramos Mejía muestra otra realidad, según la perspectiva de los padres. A menudo, los entrevistados citados comparan la escuela de gestión estatal “elegida” por sobre la escuela privada y no tienen dudas al expresar que en la primera calidad y valores se conjugan en un círculo virtuoso donde, según el caso mencionado, los directivos tienen gran influencia. En este contexto, “la educación está mal” en general, pero esa realidad no parece extenderse sobre la escuela de gestión estatal a la que acuden sus hijos. En los testimonios que a continuación se presentan, se ha hecho una selección de fragmentos que corresponden mayoritariamente a la entrevista grupal realizada con los padres, junto a un pequeño extracto de la entrevista llevada a cabo con los profesores, donde se menciona el valor de la escuela:

E: “Y acá el secundario ¿cómo es?”

C: “Yo estoy conforme, para mí es buena. Yo veo la diferencia en mí... yo tengo una sobrina de 15 años que va a una escuela privada. Eh... **los valores que mi hija aprende en la escuela, en esta escuela. Yo en, en mi condición económica no podría contratar una escuela privada, ni tampoco lo haría. Porque yo puedo mirar, un poquito lo que... cómo está mi sobrina en la escuela privada y cómo ella está acá**”.

E: “¿Y qué valores aprende acá, Cristina, que a vos te parecen tan importantes?”

C: “Y yo veo que, **para mí mi hija los valores que aprende eh... se involucra con lo que le pasa a los demás**”.

T: “... a ser un poco más humilde”.

C: “**Es como que es más humana** o sea... (superposición de voces). Es como que eh... está mirando un poco lo que le pasa

a un compañero, y está tratando de ayudar y ve a veces las cosas... y ve por ejemplo que si al profesor le... si falta... no sé, que no le anda la estufa, vienen y, se lo tratan de arreglarlo... Y están todos metidos, el director, la vicedirectora, están todos, al menos es lo que yo veo en mi casa. Ella viene y te cuenta: pasó tal cosa... Gineser... pero vino y después lo cortó, y los libros, y tratan de traerle fotocopias y... **Yo lo que veo es eso, contención, eso es lo que ella tiene**".

(...)

G: "... primero que son muy respetuosos, yo hablo en lo personal, respetuosos con los chicos. **Eh... en la educación me gusta porque abarca todo, un poquito de todo, o sea, digamos... como educación me gusta. Pero lo que más, más me gusta es cómo Flor aprende a ver diferentes problemas diferentes casos.** O sea, no es que no se hablan. Hay cosas que pasan en otro aula y ellos lo toman viste como que... vos sabés que pasó esta situación. **Socialmente como que se ve de todo un poco. Aprenden de todo un poco.** Todo basado en... hasta ahora con mucho respeto. Porque han tenido casos de chicas embarazadas, han tenido casos de... (superposición de voces). Les ha tocado un caso con un chico con problemas de drogadicción. **Pero todo es no desde la censura ¿me entendés? No desde... no, al contrario.** Muchas veces en mi casa, a través de problemas en la escuela hemos creado muy lindos debates, de distintos temas. No se toma como... ay mirá vos lo... ' porque lo hablan desde acá, porque los chicos lo encaran acá".

(...)

T: "Yo eh... puedo resumir en un minuto... Mis hijos fueron a colegios privados con lo que decían recién de colegio privado o del Estado. Yo en su momento elegí mandarlos a colegio privado porque lo podía pagar y porque iban los dos y porque... y bueno. **Pero yo, con el tiempo me di cuenta que... el colegio privado, yo no sé si aprendés más..."**

G: "Es diferente...".

T: “**Es más, yo te digo que aprendés mucho menos.** Y aparte, la... el cinismo que hay hasta en los chicos. Vos no sabés la diferencia que hacen con un compañero del mismo curso (...) Y yo lo saqué de un colegio, por eso, por eso mismo” (entrevista grupal con padres, Ramos Mejía).

(...)

L: “Yo creo que es lo que decíamos recién. La escuela es quizás una de las últimas instituciones respetadas. Por lo menos los que trabajamos en la escuela, no sé si la escuela en términos abstractos. Pero sí en términos concretos, creo que **la sociedad sigue valorándola.** Ya no a la policía, ni siquiera el hospital público” (entrevista grupal con profesores, Ramos Mejía).

En primer término, lo que se desprende del análisis de ambos testimonios es que no existe entre los entrevistados un énfasis explícito sobre la exigencia académica de la escuela. En cambio, se habla de un aprender más de “todo un poco”, donde implícitamente aparecería lo académico pero, fundamentalmente, están presentes los valores que se aprenden, “la mixtura social que se aprende”, los “diferentes problemas, los diferentes casos”, que también “se aprenden” y la contención. Los padres aparecen valorando la disposición que la escuela tiene para hablar con los alumnos, sobre las diferentes cosas que allí suceden.

Desde esta dinámica reflexiva se llega incluso a decir, o a dudar, de que en la escuela privada se aprenda más. Todo, en un contexto de diálogo, donde siempre las descripciones sobre *esta escuela* se suceden en comparación con otras y se mencionan textualmente características del tipo: “se trabaja mucho en valores”, “no en todas las escuelas se encuentra un grupo de docentes que está tan comprometido”, “... como que es más humana”, “yo lo que veo es eso: contención”. Docentes y padres coinciden en un compromiso, con el que “están todos”, aludiendo a directivos y docentes en particular, pero también a los propios alumnos, debido a la actitud colaborativa que demuestran con sus compañeros. Las referencias a “quienes necesitan apoyo” de algún tipo, entre los que se encuentran jóvenes que poseen discapacidades visuales o motrices, aparece citada en varios tramos de la entrevista con los padres, pero también con los docentes y alumnos.

Aun con el riesgo que supone extender la reflexión de un caso en particular de manera ampliada sobre la escuela pública en general, resulta fértil observar la construcción de los imaginarios de los sectores medios respecto de la institución estatal. La lectura anterior, obtenida principalmente de boca de los padres, contradice la imagen que circula en torno a la escuela media estatal entre las familias pertenecientes a estos sectores. En este sentido, sería importante contar con estudios que permitan, por un lado, testear los imaginarios dentro de los mencionados sectores sobre la escuela media estatal y privada, y, por otro lado, comparar académicamente ambos tipos de instituciones. De tal modo, que se puedan conocer fehacientemente datos que permitan brindar información sobre aspectos positivos y negativos, en términos de calidad de la enseñanza, nivel de exigencia académica, educación en valores, entre otros, en espacios escolares estatales y privados.

Respecto tanto a los imaginarios como a las problemáticas concretas de la escuela media estatal, el directivo de la escuela que corresponde al campo de los sectores migrantes, ubica el problema de la escuela pública (comparado con la privada) específicamente en la dimensión del ausentismo docente:

R: “Nada, simplemente la educación, que **vengan los profesores es lo que demanda el padre. Es el problema que tiene la educación pública, el ausentismo docente.** Porque acá también tenemos que ver el lado del alumno, si el alumno no quiere venir a la escuela, es muy común, yo no quería ir a la escuela cuando era chico pero mis profesores venían todos los días y yo iba a una escuela pública. **La mayoría de los que al menos tenemos medios no los mandamos a escuela pública. Si hacés una encuesta de todos los profesores al menos un noventa por ciento no manda a sus hijos a la escuela pública pese a que ellos están trabajando, ellos... en escuela pública.** Es como el chiste ese que dice ‘yo no sería miembro de un club en el que acepten a gente como yo’, viejo chiste de Groucho Marx. **Yo no mandaría a un hijo a la escuela pública, no lo mandaría porque sé los problemas que trae, no de calidad sino de presencia.** Mi hijo tiene clases de la primera hasta la última hora y yo no puedo garantizarle a los padres que sus hijos van a tener clases de la primera hasta la última hora” (entrevista con Directivo, Villa Celina, Argentina).

Este fragmento señala explícitamente que el problema que existe no es de calidad estrictamente, sino de falta de presencia. El ausentismo docente, como característica de la escuela pública estatal, también se repite en el caso de Perú, fundamentalmente, y es citado en mucha menor proporción en el caso chileno. El campo afrocolombiano, en cambio, es más cercano al de los sectores medios de Argentina. Aunque con críticas a la formación, la escuela a la que acuden los jóvenes de Repelón es valorada por los actores entrevistados.

Al retomar específicamente el caso de la escuela a la que acuden los jóvenes de los sectores medios, se observa que los estudiantes coinciden con el resto de los actores en la forma positiva como se evalúa la escuela cuando de relaciones se trata. Esas “buenas relaciones” con los profesores, que “acompañan de otra forma”, y con los demás alumnos marcan la diferencia con la escuela privada. Todo esto con el plus de importancia que le reconocen a la integración entre varones y mujeres en la escuela estatal, lo cual también opera para los jóvenes como una de las diferencias en favor de la escuela pública a la que pertenecen.

Sin embargo, esta percepción positiva no coincide al momento de evaluar la exigencia en el estudio. Esto los diferencia, en alguna medida, de la opinión de los padres entrevistados y muestra a los estudiantes describiendo cómo –desde sus perspectivas– en las escuelas privadas se exige más y se va “más adelantado” en los temas. Lo mismo ocurre respecto de ciertas normas. En la institución estatal a la que ellos acuden, no cumplir con la exigencia del uniforme o las “llegadas tarde”, por ejemplo, son citadas como conductas que suelen disculparse. “Tenés más libertad de hacer cosas” o “son más flexibles” se constituyen en cualidades a las que si bien les reconocen positividad también generan cierto conflicto entre los participantes de la entrevista, cuando los descrito se traduce en una “flexibilidad” que termina beneficiando a aquellos que nunca cumplen.

Aun así, en el balance de lo positivo-negativo, el apoyo recibido por parte de los profesores sobresa le entre los posibles atributos negativos y conduce las percepciones hacia una perspectiva que reafirma el valor de la escuela pública de gestión estatal:

L: **“Son más exigentes los del colegio privado que los de acá”.**

F: **“O sea, por ahí acá a nivel académico, a nivel de enseñanza no... por ahí no nos enseñan las mismas cosas que en otros colegios. Aprendemos menos. Pero... pero qué sé yo, nos**

apoyan más, nos escuchan más, si tenemos problemas nos escuchan, todas esas cosas. O sea, son más flexibles que en los otros” (entrevista grupal con estudiantes, Ramos Mejía, Argentina).

Si bien los estudiantes mencionan explícitamente el atributo de la exigencia, no queda claro si eso trae consigo una demanda hacia la escuela o simplemente se trata de un señalamiento de la brecha existente con la escuela privada. En cambio, si se comparan estos resultados con el estudio realizado desde el IIFE-Sede Regional Buenos Aires en 2003-2004,²⁵ en José C. Paz, en un contexto de pobreza estructural, aparece una diferencia importante. En este caso, los jóvenes pertenecientes a los sectores pobres, todos estudiantes de una escuela técnica, demandan explícitamente a la institución escolar mayor exigencia y nivel académico. En gran medida, su vida laboral depende de saberes técnicos que la escuela debe darles y con los que ellos no estaban satisfechos. No obstante eso, la percepción sobre el lugar de la escuela en sus vidas resultaba bastante similar a lo que manifiestan los jóvenes de los sectores medios.

Respecto a los estudiantes entrevistados, pertenecientes a sectores medios, se observa que, en general, se prestan a mantener una discusión o evaluación de las normas escolares, manifestando tanto ideas encontradas como coincidentes, pero siempre con argumentos que los predisponen al diálogo grupal. Esta característica, observada durante el trabajo de campo, propició un buen clima de intercambio con los alumnos, donde tanto la participación como la disposición a conversar entre ellos se convierten en datos complementarios de la información surgida en los testimonios. Dicho esto, resulta importante detenerse en un tramo de la entrevista donde frente a la pregunta sobre qué significa la escuela para ellos, los estudiantes expresan su perspectiva en torno a la función que cumple la institución escolar en sus vidas:

LT: “Como una ayuda... para la vida”

B: “**Una ayuda para lo que va a venir.** Que... va a ser totalmente distinto. Porque capaz que lo que hacemos acá, cuando vayamos a estudiar en la facultad o la universidad, no va a ser igual. No hay una persona que te esté exigiendo o algo, o lo hacés porque vos querés o no lo hacés”.

²⁵ María del Carmen Feijoo y Silvina Corbetta (2004). *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, IIFE-UNESCO.

E: “Claro...”

B: “(interrumpe)... En el trabajo ya está...”

F: “... Que igual más allá de que si el día de mañana vas a la universidad o trabajos, **es algo importante para uno mismo. Porque hoy en día como adolescente lo que tenés que hacer es estudiar.** Porque no **es solo que te estás preparando para la universidad o para un trabajo**, o sea, te estás educando, es reimportante, no es una joda. Por ahí vos terminás el secundario y no vas a la universidad, no vas a trabajar, pero... **te estás educando, estás aprendiendo cosas importantes**”.

(...)

LT: “**Yo creo que el colegio es un aprendizaje de aprender...** Porque si no tenés..., si no tenés, eh... conocimientos, no tenés... nada, qué se yo. No sé, como...”

E: “No importa, como te salga. Si no tenés conocimiento...”

LT: “No sé. Es más difícil, qué sé yo, conseguir trabajo... buscar una facultad... eso”.

E: “Claro. ¿Y qué creen que les deja el tránsito por la escuela, por esta escuela? O sea, desde que entran, cuando salen, ¿qué deja?”

M: “**Primero que aprendés lo que la escuela te enseña, segundo que... como que ya tenés la capacidad de socializarte con otras personas. Porque vos venís acá no solamente a estudiar.** Casi la mayoría de tus amigos son de la escuela. Salís casi siempre con los de la escuela”.

E: “¿Qué otra cosa creen que la escuela... la escuela les aporta?”

F: “**A aceptar a los demás...** Que en el curso hay personas totalmente distintas y uno se tiene que adaptar a... bueno, al curso y a la gente... y afuera va a ser igual” (entrevista grupal con estudiantes, Ramos Mejía, Argentina).

El fragmento expuesto permite realizar una doble lectura. Por un lado, hacer una reflexión metodológica, acerca de la forma como se va componiendo y construyendo una representación colectiva, en este caso, en torno de la escuela. En este sentido, el grupo focal pudo operar positivamente para trabajar el tema. Y, por otro lado, permite analizar una serie de definiciones sobre la escuela, involucrando un gradiente de aspectos que surgen, primero, como resultado de conceptualizaciones individuales y, luego, como composición resultante de la reflexión colectiva. De hecho, al trazarse el itinerario de las respuestas, se observa en primer término el efecto de la dinámica de la reflexión grupal: los argumentos individuales se van entrelazando y complementando unos con otros hasta llegar al punto más alto de la reflexión colectiva, donde la escuela termina recogiendo, en una última definición, una trama de atributos y aspectos diferentes.

Los textos resaltados en negritas marcan los tramos sobresalientes de la conversación. Obsérvese que la secuencia comienza con la definición de la escuela como “ayuda para la vida” o “para lo que va a venir”. Independientemente de ser algo importante para el futuro, los estudiantes señalan que es algo que vale “para uno mismo”. Por otro lado, se asume que la escuela es el lugar donde deben estar los adolescentes. No hay dudas en este sentido, acerca de que lo que un adolescente tiene “que hacer es estudiar” y estudiar implica aprender “cosas importantes”. Luego se marca que la escuela es un “aprendizaje de aprender”. Esta idea de que allí se *aprende a aprender* opera en términos de una escuela como *sala de ensayo* para la vida que viene, se trate de la universidad, el trabajo u otros aspectos. En la definición que sigue, se logra reunir lo que se venía diciendo en las participaciones anteriores: en la escuela primero se aprende lo que “te enseña”, o lo hay que aprender, luego se desarrolla “la capacidad de socializarte”, de hacer amigos y, finalmente, de convivir con otros, con “personas totalmente distintas”. Así, se reconoce explícitamente que del mismo modo que en el curso hay personas diferentes de ellos, “afuera” también los hay, por lo tanto, la escuela enseña a “aceptar a los demás”.

Este testimonio grupal deja en claro que a la escuela no se va “solamente” a estudiar. En este sentido, el aspecto socializador de la institución escolar se mantiene intacto y hasta incluye alguna reflexión sobre ciertos estudiantes intolerantes o de adultos que, con la misma actitud, rechazan a quienes se plantean como diferentes. La escuela se construye a lo largo de la entrevista como un espacio que aproxima a todos los que protagonizan el quehacer diario de enseñar y aprender. El sentido de cercanía que

las relaciones escolares expresan se observa a través de los relatos pero también se manifiesta en lo que sucede en el propio escenario, prueba de ello es un director que apenas suena el timbre pide permiso (durante la entrevista) para ir con los estudiantes y luego se va deteniendo una y otra vez, a medida que avanza por un pasillo, para conversar con muchos de ellos.

Adultos y adolescentes dispuestos al diálogo complementan un espacio relacional que no parece estar “contracturado” o que bien, si lo está, se manifiesta permeable a distenderse. Si bien los docentes y muchas veces los adolescentes reconocen relaciones tensas con fuertes críticas hacia muchos de los actores escolares –esto ocurre en el nivel de las representaciones individuales y colectivas–, el directivo siempre aparece amenizando los obstáculos y logra influir hasta rescatar una visión mayoritariamente positiva sobre la institución escolar. En síntesis, la escuela existe como espacio de conflicto pero esta percepción siempre termina traccionando hacia la imagen de una institución escolar donde la resolución de los problemas constituye una meta que implica a todos sus protagonistas. La idea de acuerdo y de conversaciones entre los implicados va perfilando la representación de una escuela que es valorada como espacio de aprendizaje, colaboración y socialización de los jóvenes.

No obstante, no resulta claro en las entrevistas la forma como la escuela se las arregla para metabolizar las diversidades o las formas diferentes del ser adolescente o ser joven, en el hábitat escolar (y también por fuera de él). En principio, la existencia de un gabinete psicopedagógico (con mucho nivel de rotación de su personal profesional) opera sobre los casos que resultan “problemáticos”. En una charla informal, el directivo marca esta iniciativa como “de mucho valor”, como un complemento que les ayuda a trabajar todo aquello que se escapa de lo académico y que compromete el esfuerzo no solo de la escuela sino de todo el grupo familiar de cada estudiante involucrado. Por otro lado, desde los alumnos se remarca la idea de las “diversidades” y la convivencia en las aulas como un ejercicio que también se aprende en la escuela, coincidentemente con lo que surge de la entrevista con los padres.

A juzgar por lo relatado, la escuela procesaría la diferencia mediante el diálogo, hacia dentro “del caso complicado” y hacia fuera en “diálogo con el resto de los alumnos”. En este sentido, la escuela aparece desde los discursos de los actores consultados “haciendo todo lo posible”, sin embargo, cabe observar que si el diálogo no resulta, “los problemáticos” se terminan yendo, tal como lo expresan algunos de los testimonios recabados. Se trata de una lógica de *institucionalizados y alternativos* (en el próximo capítulo

se profundiza sobre estas nociones), donde los “problemáticos que logran institucionalizarse” se quedan y los “problemáticos alternativos” se van.

Los sectores migrantes bolivianos y la escuela

En el campo que corresponde al de los sectores mayoritariamente migrantes, cuyo estudio también fue realizado en Argentina, se observan algunos matices interesantes para realizar comparaciones. Si se comenzara por la perspectiva de la madre entrevistada o del testimonio brindado por un referente barrial, se vería que la escuela es valorada de la misma manera que el resto de las instituciones del Estado argentino. Sin embargo, esa valoración, por distintas razones, va más allá de la escuela que es foco del estudio y los discursos tienden a dar cuenta de la escuela como institución, en general, o del rol de la educación argentina. Para estos sectores, la escuela sigue funcionando como una forma de ascenso social y, prueba de ello, es la propia madre consultada, ya que sus hijos serán la primera generación de su familia que acceda a la educación media. En palabras de la entrevistada, “el estudio” les va a permitir a sus hijos “ser alguien en la vida”, algo que ella reconoce que no pudo lograr.

En este caso, la relación distancia proximidad no opera como en el resto de los campos. Los discursos de los entrevistados no se caracterizan por dar cuenta de relaciones próximas entre la escuela y las familias, o entre las organizaciones de la comunidad con la entidad educativa, tampoco les preocupa que eso no suceda ni se cuenta entre las demandas de los actores que reciben el servicio educativo. De hecho, más que pedirle al Estado y, en este caso, a la escuela, lo que existe por parte de los entrevistados es una actitud de reconocimiento general por el acceso a los servicios estatales:

R: “La comunidad en sí lo que **más que pedirle es tratar de valorar el proyecto educativo** que tiene la Argentina. Es un proyecto que tiene una integración muy buena a comparación de lo que nosotros tuvimos en Bolivia. Hay un ideal que ha humanizado la enseñanza” (entrevista con integrante de una organización comunitaria, Villa Celina, Argentina).

Lo anterior no significa que no puedan deslizarse algunas críticas, pero siempre con un sentido donde se tiende a involucrar a las escuelas en general. De hecho, la madre boliviana entrevistada se presenta haciendo un reclamo en torno al atraso con que las escuelas empiezan a enseñar inglés. Sin embargo, la demanda está dirigida a la escuela primaria y no a la media. Previo a eso, frente a la pregunta de cómo ve a la escuela, la misma entrevistada

menciona inmediatamente algunas situaciones de discriminación, dónde *ser morocho, ser negro o ser boliviano* marca la diferencia que conduce a que sean estigmatizados.

En este caso, tampoco las críticas aparecen asociadas directamente con la escuela a la que acuden. Similares expresiones surgen en el discurso de los adolescentes entrevistados. Las situaciones de discriminación asociadas con la escuela aparecen como manifestaciones bastante tímidas o débiles a la hora de contar algunas de las dificultades sufridas por pertenecer a la comunidad migrante. Una lectura posible es que exista entre ellos la decisión de no enfatizar sobre el tema, como una forma de autopreservarse. Otra posibilidad, complementaria de la anterior, es que la sola mención de un hecho de discriminación daría cuenta de que aun en el contexto de oportunidades de acceso y de reconocimiento efectivo del derecho educativo, existen obstáculos que deben sortear, asociados con el rechazo que padecen. Aun así, al revisar cuáles son las características atribuidas a la escuela y a la relación que comunidad y escuela establecen, las negatividades no adquieren mayor peso.

Otro dato importante, en la forma de caracterizar a la escuela consiste en no criticar la forma como la escuela se relaciona con la familia migrante ni la familia migrante con la escuela. Las relaciones de proximidad distancia no se conjugan a la hora de manifestar las representaciones que los sujetos poseen en torno de la escuela. Se espera que la escuela esté y que enseñe sin más que eso y, en todo caso, si emergen obstáculos, se los elude. La forma de esquivar los obstáculos que aparecen en el camino –respecto de la relación escuela-familia migrante– también parecen resultado de un atributo sobre el que coincide la mayoría de los actores entrevistados: el esfuerzo por superarse a sí mismos, característica particular que los diferencia del resto de la población escolar.

Comparativamente con el caso de los sectores medios, las diferencias son importantes. Las madres y padres entrevistados en Ramos Mejía aparecían con una fuerte actitud crítica respecto de la educación (aunque no respecto de la educación que reciben sus hijos), frente a la imagen de un Estado deficiente en todo sentido a la hora de asumir sus obligaciones como garante de los servicios. En la misma línea, se expresan fuertes demandas sobre la calidad que ofrece y el sentido distancia proximidad en la relación escuela familia resulta de fundamental importancia para quienes forman parte de estos sectores.

En pocas palabras, al Estado no se le reconoce nada. El hecho de ofrecer el servicio de acceso a la educación se considera una obviedad, una obligación que

debe cumplir y un derecho que todos los ciudadanos merecen. Es decir que a diferencia de los sectores migrantes consultados, los sectores medios, en Argentina, parten de la idea de que es una obligación del Estado estar presente mediante el sistema educativo. Sin embargo, es una presencia que los tiene disconformes, porque consideran que lo hace con una mala calidad de servicio y porque no está lo suficientemente próximo para que los jóvenes “dejen de ser un número”.

Los sectores afros y la escuela (o la Etnoeducación)

Finalmente, respecto de los campos correspondientes al tipo i), es decir, aquellos territorios que tienen una fuerte presencia de poblaciones pertenecientes a comunidades originarias o afrodescendientes, las similitudes identificadas se suceden con algunos matices. Si las relaciones escuela-sociedad se evalúan en términos de asiduidad o cotidianidad de la presencia de los actores estatales respecto de los actores comunitarios, la escuela continúa operando como la institución más cercana, en relación con otros órganos del Estado, aunque no lo haga en la clave cultural en que la comunidad se desarrolla y la escuela enseña:

N: “Bueno, mirá, la escuela aquí ha sido muy importante... antiguamente las escuelas funcionaban en las casas de ciertas personas que en verdad tenían la vocación de maestros, y enseñaba gratuitamente(...) **Entonces, ahora que ya todo está legalizado... como instituciones del Estado, el Estado también nos tiene abandonados en cuanto a la escuela... primero nosotros necesitamos la Cátedra de Etnoeducación en todas las escuelas para que nuestros jóvenes, nuestros niños siempre vayan aprendiendo, y nunca se les olvide de dónde vienen...** Por decir, hoy en día tu le preguntas a un muchacho que si es afrodescendiente, una chica que tenga el pelo liso, y le da pena decir que pertenece a las negritudes... ¿Por qué? **Porque ya esa identidad se le ha ido perdiendo, se la ha ido robando el mismo Estado con sus políticas malucas que ha tenido...**”

(...)

G: “Bueno, **las escuelas que nosotros tenemos en la actualidad son completamente occidentales...** la enseñanza que hemos recibido...”

F: “¿Por qué Nacho dijo que a la gente le daba pena asumir su condición?”

G: “Claro (superposición) pero es por la misma educación que les han... [dado] **No existe fomento de una Cátedra etnoeducativa o los fomentos del reconocimiento de su identidad dentro de la institución educativa... a uno en la casa le enseñan una cosa... cuando llegan a la escuela les deberían formar y fortalecer eso... encontramos un currículo occidental para todos los educandos, entonces no hay identidad cultural para nosotros... no podemos reafirmar esa identidad que de pronto traemos de la casa... Cuando llegamos a la escuela encontramos algo completamente diferente... ya no nos enseñan cómo se baila el mapalé... Sí, si decimos cucayo, que es una palabra plenamente...**”

F: “Eso es el fondo del arroz...” (superposición).

N: “... Nosotros aquí **en Repelón hablamos, sin saberlo, africano...** que puede ser el idioma bantú o de otras regiones del África, allá, porque... eh... como decía ella, es palabras que las mencionamos y **la gente las menciona sin saber que son de origen africano... necesitamos que se nos reafirme de verdad la Etnoeducación en todas las escuelas... no solamente en el John F. Kennedy, si no en todas, en todas las instituciones, y dar a conocer así nuestra cultura**”.

F: “... ¿Cuál es el principal aporte que la escuela le ha hecho a la educación de sus hijos? (...) aporte ya sea en la formación académica, ya sea en la formación de su identidad cultural...”

G: “Yo pienso que el aporte que hasta ahora la... **el Estado colombiano a través de las instituciones educativas nos ha brindado a nosotros y a nuestros hijos es la formación académica, pero la cultural no, porque en eso si ha fallado completamente**”.

N: “... La parte cultural se ha dejado tan atrás, que las cuestiones culturales que tenemos para mostrar las estamos nuevamente retomando porque estamos preocupados que todas esas

(...) que nos dejaron los africanos se ha perdido... **estamos... es tratando de levantarlas**".

F: ¿Esas cosas negativas tú se las reprocharías a la escuela?"

N: "Totalmente... al mismo Estado colombiano; el Estado colombiano nos ha impuesto a nosotros unos currículos (...) de educación totalmente académicos, más no culturales" (entrevista con líderes comunitarios, Repelón, Colombia).

Si la escuela ha sido el vehículo del Estado para occidentalizar (civilizar) las culturas de los "otros étnicos", ahora a esa misma escuela se le pide que eduque en clave de Etnoeducación. De la escuela se espera (más que desoccidentalizar la educación) que se convierta en un mecanismo del fortalecimiento de la identidad afro, pero no solo como difusora de la cultura, sino del propio autorreconocimiento de la identidad afrodescendiente. Los entrevistados manifiestan la necesidad de que la escuela no deje sola a la familia en su tarea de reproducción identitaria.

Con intención comparativa y analizando la realidad que atraviesa a Repelón, puede observarse que escuela y Estado se parecen respecto al aspecto cultural: accionan desde la misma clave y se alejan de la comunidad en que se sitúan los servicios, sean estos educativos o no educativos. Si lo que se evalúa es la relación entre los actores escolares y comunitarios, la escuela, en cambio, resulta semejante en Repelón a las representaciones que adquiere en la mayoría de los escenarios: la escuela constituye el espacio estatal más cercano a la vida de las personas.²⁶ **El sentido de distancia proximidad en la relación escuela-sociedad se desdobra en dos representaciones que conviven en simultáneo; por un lado, la distancia cultural con que la escuela educa y, por otro, la proximidad con que las relaciones se desarrollan en el espacio escolar.** Ambos sentidos de distancia y proximidad conviven como parte de la misma relación, siendo la clave cultural lo que genera mayores desacuerdos y críticas.

²⁶ La excepción al sentido de distancia proximidad en las representaciones de los sujetos es el caso del campo de migrantes, donde la lejanía o cercanía en la relación Estado/escuela-sociedad no se considera una categoría relevante. Recuérdese que lo que aquí se evalúa es más que nada la presencia o ausencia del Estado-escuela. Dado que a los ojos de los migrantes el Estado argentino garantiza ese derecho, la demanda se entiende como satisfecha y, por lo tanto, no se sostiene como reclamo sino como un reconocimiento (y agradecimiento) de la oferta.

La valoración de la escuela es atravesada por una diferenciación que, según las representaciones de los consultados, se da entre lo académico y lo cultural. En este sentido, el reconocimiento hacia la escuela opera desde lo académico, no así en el otro aspecto:

F: “¿Qué aplaudirían ustedes de la escuela, alguna acción concreta en su comunidad?”

G: “... aunque aquí en Repelón de pronto sea de bajo nivel académico pero académicamente nos han formado... eso hay que aplaudirlo, pero la parte cultural no...”

F: ... “¿Qué es para ustedes una escuela que reconozca y respete sus particularidades culturales?”

W: “Bueno... eso en el momento en que aceptan... nuestros vocablos... como decía la compañera porque es que ahoritica mismo usted...(.) porque es que... hay docentes que (...) si son conscientes de que (...) nuestros vocablos existen... Vamos a poner el ejemplo... ‘agárrame ese chócoro’ –le dice un compañero a otro– y va la docente y sabe que así es, pero entonces se lo corrige, lo corrige: ‘No se dice chócoro, se dice... se dice... así’... ¿y sabe por qué? ... [porque] entonces si no lo corrige el docente, [le] corrige el director a la docente: ‘Oiga, usted por qué deja a ese niño decir chócoro?’”

F: “... ¿Y además de la parte lingüística?”

G: “Las expresiones folclóricas también (...) O sea no respetar nuestro sentir, nuestro pensar y nuestro quehacer, vamos a perder identidad, vamos a seguir perdiendo la identidad... **porque en nuestras instituciones educativas no se cultiva las danzas, nuestras tradicionales folclóricas y las que nosotros sabemos... las que llevamos, no necesitamos que nos las enseñen... se está negando nuestra posibilidad de, de... de nuestra forma de vida**” (entrevista con líderes comunitarios, Repelón, Colombia).

Este fragmento refuerza lo que fue analizado anteriormente pero de modo más explícito: se espera que la escuela asuma las claves culturales de la

comunidad y que desde ahí despliegue su función de educar. Así como en el siglo XIX la escuela fue el instrumento del Estado para construir la nación, la comunidad repelonera le reclama a esa misma escuela que ahora recupere la forma de vida, las tradiciones y la lengua afro. Respecto a la demanda en sí, lo que sucede en Repelón está en absoluta sintonía con lo que manifiestan las comunidades afrodescendientes de América Latina, lo cual ubica la discusión –y la demanda– en el marco de un fenómeno regional, donde se vienen dando lecturas y relecturas en torno a las semejanzas y diferencias con los movimientos indígenas.

En primer lugar, la Etnoeducación se inscribe como una propuesta política estratégica regional. Catherine Walsh (2009) sostiene que los esfuerzos hacia la Etnoeducación están tomando forma en toda la zona andina, particularmente en Colombia y Ecuador. Para el caso colombiano, en particular, señala dos momentos diferentes: el que parte del Estado desde los años noventa y el que surge y se mantiene en los procesos organizativos y comunitarios. Independientemente de cómo se van dando los procesos en la región, la autora se inspira en Juan García Salazar para hablar de la “diferencia afro”; hoy más que nunca se reclama para mostrar que las perspectivas y propuestas afrodescendientes –en torno al Estado y la interculturalidad– difieren de lo indígena. Así, desde la literatura se muestra un esfuerzo por deshacerse de una “doble subalternización” producida por la sociedad dominante blanco mestiza y por los pueblos y movimientos indígenas, que los ha mantenido sometidos tanto en las construcciones como en los imaginarios, pese a tener una presencia numérica significativa en toda la región andina.

Entre Ecuador, el Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, Perú y la República Bolivariana de Venezuela, la población afrodescendiente llega a constituir un aproximado de 18 millones de personas. En particular, esta significatividad numérica cobra mayor importancia en Colombia, donde representa –según estimaciones de las propias organizaciones afrodescendientes– al 26% de un total de 43 millones de habitantes (Walsh, 2009). Por otro lado, según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) colombiano, la población afrocolombiana se calcula en solo el 10,6%. Esta diferencia estadística se explica por el hecho de que las comunidades manejan criterios de identificación más amplios (el color de la piel no es el único factor determinante), mientras que los datos del DANE fueron extraídos del censo poblacional de 2005. Así, durante el censo, es probable que muchas personas que a los ojos del entrevistador podrían haber sido catalogadas como “afro” hayan decidido no autorreconocerse como tales, por diversas razones (temor

a ser discriminados por su interlocutor, identificación con la cultura mestiza, indiferencia hacia la etnicidad negra, etc.).

En la relación culturas criollas y blanco mestizas frente al proyecto moderno de Nación, lo indígena quedó posicionado por sobre lo negro, estableciendo un sistema “racializado” y jerárquico de clasificación social, donde los negros representan a los últimos “otros” (Walsh, 2009). Este discurso incluso impregna hasta pensamientos emancipadores como el de Juan Mariátegui, haciendo que la contribución del negro, en comparación con la del indígena, sea menos valiosa y negativa. En este contexto, las existencia de lo afro, sus memorias, historias, iniciativas y saberes han sido negados, tanto por un desplazamiento de lo afro por lo indígena como por la sociedad dominante blanco mestiza. Por otra parte, de acuerdo con esta misma literatura, las reformas constitucionales de corte multiculturalista de los años noventa continúan y se reactualizan en esta misma dirección. Los casos más visibles para Walsh son las constituciones colombiana y venezolana, países que a pesar de tener más población de descendencia afro que indígena, otorgan mayor reconocimiento político, jurídico y estatal a estos últimos. Incluso refiere que ese mayor reconocimiento alcanza también a los organismos multilaterales, los que hasta hace muy poco tenían mayor interés y otorgaban mayores apoyos a las comunidades indígenas. La citada autora pone como prueba de su argumento el hecho de que la reforma constitucional de 1991, en Colombia, incorpora el reconocimiento de una serie de derechos a los pueblos indígenas, si bien no fue hasta 1993, con motivo de la Ley N° 70 que se establecen los derechos para los afrodescendientes. Derechos estos que, en comparación con los de los pueblos indígenas, han tenido menor grado de aplicación.²⁷

La literatura mencionada recoge la idea de que la población afrodescendiente lleva adelante una lucha contra la negación de su existencia y otra por la “reexistencia” de lo que podría, a su vez, interpretarse como una lucha contra lo que Nelson Maldonado Torres (2007) llama “colonialidad del ser”.

La colonialidad del ser, conjugada con la colonialidad del poder, y el uso de la raza como clasificación social, política y económica traza otro doble sometimiento. Ambas luchas por la descolonialidad son producto

²⁷ Un argumento en favor de los indígenas es que en gran parte fue gracias al apoyo de los miembros indígenas de la Asamblea Nacional Constituyente (elegidos por sufragio universal) que los afrocolombianos lograron que la Constitución contemplara el diseño de la Ley N° 70, puesto que las comunidades negras no tenían ningún representante directo en la Asamblea (por no haber obtenido los votos suficientes).

de que las comunidades negras no solo están inferiorizadas como grupos (colonialidad del poder) sino que además sus integrantes están negados como personas (colonialidad del ser). Estas condiciones de sometimiento que se inician con la esclavitud no terminan con ella, dado que en la visión de las elites, la liberación de los negros en realidad marca una migración “del lugar del esclavizado al lugar de subcivilizado; el color de la piel se asoció a atraso, a semisalvajismo, a una situación que solo podría ser redimida a través de la intensa mezcla con el elemento civilizador” (Mosquera, Pardo y Hoffman, 2002; en Walsh, 2009). Retomando las palabras de Juan García, se plantea un proceso de “casa adentro” por el que actualmente están pasando las comunidades afrodescendientes de la región, mediante el cual lo que se busca es la reafirmación y el fortalecimiento de su identidad como paso previo al proceso de “casa afuera”. Este es otro dato que resulta coincidente con lo recabado en territorio y reafirma, a la vez, la función que ellos esperan de la escuela. Es decir que es ese proceso de “casa adentro” el que les lleva a pedirle a la escuela que se convierta en el espacio de reafirmación de la identidad afrocolombiana. En su texto, Walsh sostiene que se plantean maneras “otras” de reexistir, revivir y resentir la diferencia y la nación. Esta tarea de “casa adentro” es lo que surge del trabajo comunitario, con el fin de desarrollar una educación *afroorientada*, denominada Etnoeducación.

Algo a destacar es que no se trata de una “búsqueda” por reformular la escuela sino de una “búsqueda” por fortalecer(se) “en lo propio” a partir de la escuela, para lo cual la necesitan como institución. En este sentido, la escuela se presenta como un espacio de mucha potencia para desarrollar el proyecto etnoducativo, a lo que se suma el valor de lo académico, que de por sí reconocen y aplauden. Finalmente, para cerrar el análisis particular, se incluye un extracto del informe de campo de Repelón, donde se evalúa la existencia y el efecto de la normativa en el plano cotidiano de la institución educativa: “En lo que a la Escuela respecta, los desarrollos legislativos posteriores a la Ley N° 70 dictaminan la manera en que esta debería procesar la diversidad cultural existente en Colombia. Para el caso de los afrodescendientes o comunidades negras, el Decreto N° 1122 de 1998 estipula que ‘todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, esta última entendida como un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicos relativos a la cultura propia de las comunidades negras’.

En el contexto territorial que nos ocupa, se puede aseverar que el sistema educativo, a través de sus distintas instituciones educativas, no logró ningún avance significativo en la década posterior a la entrada en vigor del decreto de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), por tanto, no adoptó ninguna postura institucional específica frente a la etnicidad afro. (...) En consecuencia, puesto que la alternativa más inmediata que posee la Escuela es proporcionarle al grupo de indagación las herramientas materiales, cognitivas y pedagógicas para impartir eficazmente los conocimientos de la CEA, y en vista de que el diseño y la financiación de dichas herramientas corresponden en gran parte al Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación departamental y municipal, la Comisión Pedagógica Departamental y las autoridades municipales, la capacidad de la Escuela para procesar la diversidad cultural por sus propios medios –en un contexto alejado geográficamente y aislado de los centros de decisión política– se ha visto menoscabada²⁸.

Los sectores quechuas y la escuela

En el caso de la escuela peruana que recibe jóvenes provenientes de familias quechuas, la institución escolar es definida por los propios estudiantes como el espacio destinado a la enseñanza de cara al futuro: “para seguir adelante, para ser mejor algún día” o bien, como un espacio asociado a la socialización, donde venir a la escuela *divierte, enseña y hace amigos*. Junto a esta representación sobre la escuela, que se comparte con el resto de los campos, convive otra donde la escuela equivale a un conjunto de carencias. Sobre algunas de ellas, coincide la totalidad de los actores entrevistados peruanos, refiriéndose a las computadoras que no hay o a los docentes que falta nombrar.²⁹ Sobre otras, se establecen las principales demandas en las que coinciden más que nada alumnos y padres: profesores que no enseñan quechua de forma oficial y al que solo echan mano cuando no hay otra forma de comunicarse. El idioma es el principal obstáculo en la comunicación y, a la vez, el quechua es el principal facilitador de la enseñanza o, parafraseando a la madre consultada, “la posibilidad de entenderse entre adultos”.

²⁸ Tomado de Felipe Arango (2010), Informe de campo. El caso de Repelón. Documento de uso interno, IPE-Unesco.

²⁹ En la actualidad, la institución que cumple con tres años en la comunidad, cuenta con un total de cuatro docentes para un total de 120 alumnos. Tres de los docentes son pagados por la Municipalidad, hay una docente contratada por la UGEL y el director que está nombrado en su cargo. El propio directivo es quien dicta el curso de inglés.

A pesar de que la institución educativa no cumple con la demanda de que familias y escuela hablen “oficialmente” el mismo idioma, la escuela se sostiene como el espacio estatal más cercano. Y, a la vez, coloca a los docentes quechua hablantes en un lugar más próximo aún, que el resto de los agentes estatales. A riesgo de avanzar en un tema que se desarrolla en otro capítulo, a continuación se presenta un fragmento de la conversación mantenida con un miembro de la institución:

E: “¿Cómo expresan sus alumnos sus costumbres y sus culturas?”

D: “Bueno, ellos lo hacen espontáneamente y justamente cuando hay actividades que se pueden realizar en la institución”.

E: “Y, ¿cómo definiría usted la actitud de los profesores frente a las costumbres y la cultura de sus alumnos?”

D: “Bueno, **ellos son respetuosos porque son huantinos, somos de la sierra y valoramos las costumbres**”.

E: “¿Qué aspectos de la cultura, de la costumbre o preferencias de los alumnos deberían ser más reconocidos?”

D: “Bueno, la participación en esas actividades, porque más allá de una asistencia de los domingos a misas, no hay otra cosa, los carnavales...”.

E: “¿El quechua?”

D: “**El quechua pues se están perdiendo esa costumbre o estamos avergonzándonos de nuestra lengua materna**”.

E: “¿Y ustedes que hacen frente a esto?”

D: “**Bueno, nosotros hacemos una enseñanza bilingüe castellano y quechua y casi imperativamente le hacemos hablar el quechua**” (entrevista con un miembro de la Dirección, Luricocha, Perú).

Si bien se relata que los profesores respetan la cultura y que la “escuela enseña bilingüe castellano quechua”, la demanda de los actores de la comunidad

quechua persiste. El motivo principal consiste en que el uso del quechua en el espacio escolar no es curricular. La escuela no está categorizada como Educación Bilingüe Intercultural (EBI). Motivo por el cual, las clases no se dictan en quechua y aunque “hacen cantar huaynos”, como señala el directivo, nada de esto forma parte del currículum obligatorio. En todo caso, se lo asume como acción individual y depende de la buena voluntad del equipo docente local junto, obviamente, con su directivo. No obstante, el Ministerio de Educación a través de la Ley general educativa y de otras normas considera que en zonas donde se habla el quechua debe priorizarse la lengua materna. Tanto las observaciones de campo realizadas como las charlas con el director y los docentes ponen de relieve la carencia de contenidos que involucren la historia local, las festividades y, en general, la cultura propia de la comunidad. Los docentes se basan en el DCN (Diseño Curricular Nacional), y la institución educativa no cuenta con un proyecto educativo institucional que pueda dar origen a una educación situada.

Lo concreto –en síntesis– es que en términos de representaciones, el sentido de distancia proximidad entre padres, alumnos y escuela siempre resulta más cercano que el vínculo establecido con otras instituciones estatales y, si además los docentes de la escuela son quechua hablantes, esa relación resulta más próxima aún. Sin embargo, en el escenario estudiado existe una distancia o brecha paradójica que no tiene como eje la relación escuela-comunidad. **El sentido de distancia se acrecienta cuando se pone en juego otra relación, que se manifiesta en el vínculo entre el sistema educativo y la escuela.** Las demandas, principalmente planteadas por uno de los agentes gubernamentales, así como por la madre consultada, en cierto sentido, son coincidentes con lo manifestado por el directivo y los docentes, y giran en torno a la (falta de) relación que las autoridades educativas (más que la escuela) establecen con la comunidad.

El sentido de distancia con que el sistema educativo opera hacia las comunidades quechuas se establece o se asocia con la brecha entre el sistema educativo y la escuela. Esta distancia es interna al propio sistema y proviene de la relación establecida entre el sistema educativo y la escuela. En este punto es donde se establecen las mayores interferencias. Las conversaciones con los actores de la escuela y también del sistema no dejan de aportar divergencias y desencuentros que coadyuvan a generar esa distancia. Por un lado, desde la perspectiva de los docentes, la falta de directivas o la falta de una clara normativa para que la escuela se apropie curricularmente de la cultura es lo que aparece como un obstáculo fundante frente al resto de las interferencias. A menudo se cita que las normas y las políticas

educativas, en general, al igual que los programas que de ellas se desprenden, están formulados desde Lima y no responden a la realidad de cada contexto territorial.

Por otro lado, la existencia de una normativa que obliga a los docentes, en un esfuerzo colectivo con directivos, administrativos y con la comunidad a desarrollar un trabajo de diversificación pone en jaque los argumentos esgrimidos por los profesores. Frente a esto, el equipo docente señala no haber recibido capacitación alguna para hacer frente a “la diversificación” o, lo que es lo mismo, para realizar una adaptación al contexto donde se educa. Finalmente, las conversaciones con las autoridades de la Dirección Regional de Educación (DREA) señalan como problema principal el caso de los docentes que resisten las normas emanadas por el Ministerio.

En síntesis, respecto al caso peruano, las diferentes conversaciones en torno a la problemática dejan en claro que la mayor de las brechas se establece en la relación sistema educativo- escuela, lo que desencadena una distancia paradójica donde, aun si están dadas las condiciones de posibilidad para que se logre una educación en clave cultural, surgen elementos “internos” que obstaculizan todo posible desarrollo: el desconocimiento casi generalizado acerca de las normas marco, de las políticas y funciones por parte de los profesores y equipos directivos, la distancia entre quienes formulan las políticas y quienes finalmente educan en las zonas más alejadas de la capital, la falta de capacitación y la falta de comunicación entre el sistema educativo y las escuelas constituyen todos factores que confluyen para construir una brecha donde podría no haberla.

Los sectores aimaras y la escuela

Finalmente, resta analizar el sentido de distancia proximidad en el caso de la relación entre la escuela y la comunidad en Putre. Con ánimo de plantear semejanzas con Luricocha, en Perú, se puede decir que a ambas escuelas concurren alumnos de zonas aledañas, algunos de los cuales llegan el lunes, para recién volver el viernes a sus hogares. En este sentido, el concepto de distancia geográfica entre las familias y la escuela podría resultar similar al de quienes no son específicamente habitantes de ese pueblo. Lo que no resulta similar a Luricocha o incluso a Repelón es el vínculo establecido con la escuela y el tipo de demanda que le realizan. Pese a reconocerse algunos cambios positivos de la actual gestión directiva, las disconformidades en torno al papel desempeñado por la escuela continúan opacando los discursos de los actores involucrados, tanto en la política local como nacional, de los

apoderados, y de los jóvenes estudiantes. La dirección de la escuela asume parte de esta problemática y conoce la perspectiva crítica de los padres, sin embargo, redobla la apuesta y reclama mayor presencia de los apoderados para acompañar sus propias demandas ante la Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM). En este caso, la escuela pide mayor proximidad en la relación con los apoderados y entiende que sería importante “mejorar la relación para mejorar la formación técnico profesional”. En todos los sectores se presenta el reclamo de una escuela que se involucre más en la cultura del lugar, que sea y se sienta parte pero, por sobre todo, que no deje de subrayar la necesidad de alcanzar una mayor calidad educativa.

La representación que la dirección de la escuela entiende que pesa sobre la institución está atravesada por una mala experiencia del pasado, momento en que se conjugaron por lo menos dos aspectos: la ausencia docente y los bajos rendimientos de los alumnos. Estos atributos aumentaban entre la escuela y la comunidad. Actualmente, el desafío es revertir esos rasgos e involucrar a toda la comunidad.

En ciertos casos la insatisfacción por la calidad educativa pone coto a otros rasgos existentes, que ya operan como avances concretos, mientras otros lo hacen como potencialidades que bien podrían convertirse en factores positivos reales y, por sobre todo, colocar a la escuela en un horizonte compartido con la comunidad:

F: “... que creo que no ha habido aportes, porque cuando nuestros niños salen de Putre a la ciudad, qué hacen... se quedan en la calle, se convierten en alcohólicos o en la droga, **entonces la educación que recibieron no fue mucho que les sirvió, porque nuestros niños en la ciudad urbana se pierden y allá nos tratan de indios. Pero si yo estoy en Putre, la educación debe ser de calidad, porque son pocos alumnos y para eso se les paga a los profesores**”.

(...)

E: “¿Cree usted que la escuela está contribuyendo al respeto de la cultura?”.

F: “No sé, **creo que como escuela debería respetar y festejar la cultura. Cuando se realiza la fiesta de la papa, la escuela debería realizar representaciones de cómo es esta fiesta para**

que los niños se involucren en ella, expresando su cultura, pero la escuela no lo hace. Y así las cosas se van perdiendo, porque la escuela y la gente no los hacen”.

E: “¿Qué hechos o situaciones están obstaculizando el respeto a la cultura aimara en Putre?”

F: “Yo creo que falta de voluntad de todos en general”.

E: “¿Qué derechos sociales o culturales le está reconociendo la escuela a la comunidad?”

F: **“Me da la impresión que antes a la escuela no aceptaba que nada, no consideraba la opinión de la gente. Al menos hoy he sentido que los apoderados están siendo recibidos y nosotros hemos pedido que las cosas no se hagan entre cuatro paredes.** El jefe comunal que antes había tenía otras ideas y nosotros hemos tenido que luchar harto por romper los vicios con los profesores que no hacían nada y se creían dioses, la educación estaba por el suelo. **Hoy en día las cosas están cambiando y ojalá este cambio sea para bien, porque si no la desilusión sería muy grande”.**

(...)

E: “¿Qué apoyo del Estado en materia educativa se pueden observar en Putre?”

F: “... Que yo sepa ninguno, a excepción del cierre perimetral del colegio. (...) **Yo, creo que en Putre deberíamos apoyar en el tema de agropecuario, pues no tienen maquinaria, ellos deberían tener enfardadoras, tractores, arados y Putre sería muy rico en producción de papa. Para el educando, debería haber enfardadoras y tractores para que ellos se profesionalicen en ese sentido. Y después lo otro... en la tecnología del manejo del cuero, nosotros estamos botando los cueros y eso es mucha plata en otros países.** Tenemos la artesanía en las llamas y alpacas, los tejidos que se pueden realizar de esos animales son importantes

y no lo estamos valorando. Y eso se los tenemos que enseñar a los niños para que sean un aporte a la comunidad. **Eso es lo que debe mostrarse en la educación para los niños para que tenga una oportunidad más y no se estén yendo a la ciudad, para que no se vayan**” (entrevista con un miembro de la comunidad y Autoridad local de Putre, Chile).

La última parte del testimonio realza las condiciones de posibilidad en las que la escuela se sitúa: las propuestas del entrevistado parten del conocimiento del contexto y las potencialidades del desarrollo local, desde donde se asume que la escuela tiene una función que cumplir. La preocupación del entrevistado radica fuertemente en el éxodo que las familias y principalmente los jóvenes realizan una vez finalizada la escuela o quizá antes, si se busca mejorar la educación tempranamente.

Del Informe de investigación *in situ*, surge lo siguiente: “[Las visitas en el marco de la investigación] permiten afirmar que la educación en Putre es deficitaria y pobre en calidad, estando debajo de las exigencias que se demandan en las ciudades costeras y por la población en general. Ello explicaría la constante disminución de las matrículas en el colegio. Si bien la nueva autoridad local ha tomado medidas al respecto, al despedir o trasladar a los docentes y directivos que estaban vulnerando los derechos esenciales de los educandos con prácticas de intolerancia cultural/étnicas, se considera que las mencionadas acciones solo podrán entregar sus frutos en los próximos años. [De no asumir la urgencia de implementar programas o proyectos específicos para apoyar al Liceo,] en la próxima década, la presente escuela seguirá la suerte de otras seis, también ubicadas en el norte chileno, que han cerrado sus puertas de manera definitiva”.³⁰

³⁰ Las conversaciones realizadas con los directivos y autoridades permiten evidenciar que existe en la nueva administración municipal un interés por dar vuelta la página e intentar mejorar la educación y la realidad que afecta a la población aimara y no-aimara de Putre. Resultado del trabajo de campo existe la percepción de que las conversaciones sostenidas con los concejales y el alcalde luego de haber terminado las entrevistas dan a conocer que existe una preocupación y que se necesitan mediciones externas y objetivas que les permitan identificar las debilidades y las fortalezas de las políticas que se están generando en Putre. Incluso la predisposición primero y cierta ansiedad después por conocer los resultados, habida cuenta de la diversidad de los entrevistados y los destinos tópicos de la investigación, dan cuenta de la necesidad de generar información para mejorar y “acercar” las decisiones políticas. Carlos Choque Mariño (2010), Informe de campo. El caso de Putre, Chile. Documento de uso interno. IIFE-UNESCO.

Entre las medidas posibles de implementar, están aquellas que parten del aprovechamiento de las potencialidades, por ejemplo, completar el desarrollo de los jóvenes en la escuela local con una formación universitaria que dialogue con la escuela y la comunidad de Putre. Esta acción puede ser llevada a cabo por la propia universidad regional, sin mayor obstáculo que tomar la decisión de hacerlo realidad y gestionarlo a nivel del sistema educativo. En este sentido, resulta necesario promover un acercamiento de los actores de la universidad a las aulas rurales, rompiendo la débil vinculación que con la comunidad poseen las universidades regionales en Chile. Medidas de este tipo redundarían en beneficios que pueden aportar calidad a las prácticas educativas, a la vez que posibilitan otro diálogo entre dos componentes que también permanecen distantes: las perspectivas teóricas y la realidad de las aulas rurales. En este sentido, un antecedente al que se puede recurrir es el que pertenece a la experiencia de la Universidad Arturo Prat del Estado chileno. Los convenios institucionales universidad-escuela con una conexión más directa con las comunidades posibilitarían no solo llevar al aula o a la comunidad la experiencia de la universidad, sino que también permitirían al estudiante indígena y campesino de la escuela media vislumbrar estímulos y esperanzas para encaminar su proyecto de vida y fortalecer su identidad a partir del reconocimiento. De lo contrario, lo poco o lo mucho que en términos identitarios puede realizar la escuela, la universidad lo borra, al profundizar la carencia de autoestima personal y la pérdida de identidad cultural comunitaria. Por esta situación suelen atravesar muchos de los jóvenes de las comunidades indígenas que logran cursar estudios universitarios.³¹

Por otra parte, los estudios impulsados por las propias universidades regionales o los diálogos universidad-escuela-comunidad pueden convertirse en insumos que coadyuven a programas que están en marcha o que vayan a realizarse en el futuro. “Una mayor vinculación de integrantes indígenas, en el diseño y ejecución de los programas” aparece como una de las preocupaciones citadas en el informe de campo, cuando se señala cómo en muchas oportunidades se construyen programas para usuarios indígenas pero se diseñan y se ejecutan desde una perspectiva no indígena, una situación que termina por generar resultados adversos a los que se proponía: debilitamientos en los procesos de fortalecimiento

³¹ Entre las propuestas se incluyen las que resultan del informe de campo en Putre. Carlos Choque Mariño (2010), Informe de campo. El caso de Putre, Chile. Documento de uso interno, IPE-UNESCO.

cultural y la consecuente reafirmación de una identidad que se convierte en algo meramente superficial.³²

En síntesis, en cualquiera de los casos pertenecientes al tipo i), las escuelas no terminan de constituirse como espacios donde la cultura de la comunidad se reproduzca. Es decir, en un lugar donde se la enseña y desde donde se valoran los saberes que vienen de generación en generación y, mucho menos, puede convertirse en un espacio que haga posible poner a dialogar esos saberes con aquellos que la ciencia moderna aporta. En todos los casos, los entrevistados coinciden en señalar la ausencia o la escasa presencia de una educación en clave cultural. Si bien en boca de los directivos se hacen esfuerzos por incorporar la cultura del lugar, se observa que, en la práctica, las acciones recorren un abanico que va desde una formalidad nula, como en el caso de Luricocha, pasando por un marco de fragilidad institucional importante, como se da en el caso de Repelón, para finalmente desembocar en una formalidad mayor, como en el caso de Putre, a partir de la incorporación de los profesores de Educación Intercultural Bilingüe y de los monitores aimaras. Pero aun así, las acciones propuestas resultan escasas a los ojos de los entrevistados.

Por otra parte, e independientemente del tipo donde quedaron reagrupados los campos, se puede afirmar que, con excepción del caso repeloneño, el atributo negativo que más se cita es el ausentismo docente. Sin embargo, el impacto puede ser menor o mayor en la medida que otros aspectos estén interactuando. Esto significa que el ausentismo docente no opera con la misma gravedad en la escuela a la que acuden sectores medios –donde las positivities terminan pesando siempre más que los aspectos negativos– que en el caso de Luricocha, en Perú, o de Putre, en Chile, donde el peso de lo negativo en muchas oportunidades contamina la perspectiva total de los actores.

2. ¿De qué está hecha la identidad?

Reflexiones sobre la forma como los sujetos se autodefinen

En el sentido platónico, la identidad es mismicidad. Sin embargo, esa mismicidad, para el filósofo griego está hecha de una diversidad de virtudes que participan de algo mismo (*auto*) o de una forma que las hace ser lo que son (Vergara Estévez, 2008). Identidad y diversidad aparecen enlazadas hasta

³² Carlos Choque Mariño, ob. cit.

dentro del mismo sujeto, para dar cuenta de las virtudes o dimensiones que hacen *ser lo que se es*, lo uno mismo.

En la segunda parte de este capítulo, se explorarán los aspectos o dimensiones de la vida sobre los que los sujetos entrevistados se apoyan para definirse a sí mismos y para definir el colectivo en el que se incluyen. Así se pretenden rastrear las configuraciones identitarias, previendo una composición plural de aspectos, dimensiones o componentes. Con este fin, se recorre una serie de conceptualizaciones que surgen fundamentalmente de “la forma” como los sujetos se ven a sí mismos y se construyen identitariamente desde lo discursivo, y también se observa “el peso” que le otorgan en sus relatos a los aspectos, dimensiones o componentes que enumeran al momento de dar cuenta de su identidad. Las asociaciones o interacciones a las cuales apelan para definir los contenidos o los límites de cada construcción particular y diferenciada también serán incorporadas como elementos complementarios de los aspectos anteriormente mencionados.

Ya definida la unidad de análisis de esta sección, se seguirá el siguiente itinerario: como punto de partida se tomarán los resultados de un ejercicio realizado en las escuelas de cada uno de los campos, con estudiantes de edades que van entre los 12 y los 19 años. Una vez realizado esto, sin pretensión abarcativa alguna, se confecciona una aproximación particular a dos de los campos, que por diferentes circunstancias expresan ejemplos de composición y recomposición identitaria de los sujetos y los espacios que habitan. A través de uno de los casos, se ilustran las formas como se compone la identidad, se reconstruye y se configura en sectores migrantes. En el otro caso, se recorren los avatares de una identidad que se desenvuelve entre la disolución de lo tradicional a principios del siglo XX, los aportes de la occidentalización y la reconfiguración actual por parte de la migración boliviana. En ambos casos, tensiones múltiples con identidades plurales, resolviéndose (o no) en un espacio físico y social determinado.

Concretamente, el apartado se organizará a partir de dos subtítulos. El primero, titulado “Yo soy”, recoge los resultados del ejercicio mencionado sobre la base de un análisis de la información construida en todos los campos. El segundo, subtítulo “Algunas experiencias que ilustran procesos de configuración y reconfiguración identitarios”, en cambio, se vale del análisis de dos campos específicos con el solo fin de ejemplificar las complejidades de las formas y los pesos particulares en las configuraciones y reconfiguraciones de las identidades culturales.

2.1. “Yo soy”

Una consigna guió el ejercicio realizado en campo con los estudiantes de las escuelas: la tarea propuesta consistió en que niños y jóvenes escribieran en una hoja una presentación personal durante un lapso de cinco minutos, bajo la consigna “Yo soy”. Sin más requisitos que autodefinirse, las estrategias seguidas por los alumnos variaron en el orden y los énfasis puestos al momento de priorizar aspectos o componentes de sus vidas, para caracterizarse. Pero aun así, pueden observarse ciertos recorridos comunes que marcan las formas y el peso de ciertas dimensiones a la hora de autodefinirse: i) la recurrencia de la escolaridad como aspecto conformante del yo; ii) la familia o las relaciones familiares y comunitarias en la definición del sí mismo; iii) la recurrencia a valores o adjetivos que los definen y, fundamentalmente, el papel de la amistad en sus vidas; iv) los deportes o las actividades recreativas y culturales como parte de las característica del “yo soy” y, finalmente, v) el peso de la “lugarización” como elemento identificador. Por otro lado, así como se detectan recorridos comunes en torno a aspectos sobre los cuales se representan, también se observan algunas *ausencias*, que estarían hablando de componentes que no aparecieron y que en algún punto –desde la perspectiva del investigador– se esperaba que estuvieran más presentes. Se comenzará el análisis por este último punto.

Cuando el desafío pasa por definirse explícitamente, “el yo soy” en su aspecto étnico-cultural, socioeconómico o generacional aparece en muy escasas oportunidades. Resultado del ejercicio aplicado a un total de treinta y seis estudiantes, las definiciones correspondientes a “soy moreno”, “soy joven”, “yo vengo de una familia muy humilde” y “soy adolescente” fueron las cuatro únicas menciones directas a estos aspectos. Los dos primeros correspondientes al campo de Repelón, en Colombia, y los dos últimos, al campo de Luricocha, en Perú. Sin embargo, en el transcurso de las entrevistas los rasgos identitarios apoyados en aspectos étnico-culturales y generacionales, fundamentalmente, aparecen en asociación con otros temas. Por ejemplo, el “soy moreno”, que apenas surgió durante el ejercicio, reaparece, en cambio, en la entrevista con los estudiantes repeloneros, en innumerables situaciones y con mayor potencia:

O: “Aquí la mayoría de personas son... negros, y la mayoría somos afrodescendientes... según lo que yo he leído de la historia de Repelón, dicen que descendemos de los negros que,

eh... escaparon de Cartagena y viven ahora en San Basilio de Palenque... de allá vinieron hacia acá varias personas”.

(...)

O: “No, es que la persona afrodescendiente, apenas escucha un tambor ya oye la... el ritmo, ya tiene una experiencia... le late el corazón (...) apenas uno escucha la melodía de un tambor, o de una música, a uno enseguida le entran ganas al cuerpo de bailar”.

M: “... un pueblo alegre”.

J: “Les gusta compartir” (entrevista grupal con estudiantes, Repelón, Colombia).

El “soy afro” forma parte, en los relatos, más que nada de una puesta colectiva donde se echa mano de la afirmación “aquí la mayoría somos afrodescendientes” y surge, a la vez, como una autorrepresentación asociada con la música, la alegría, el compartir, más allá de lo moreno o la negritud. Pero también, surge como interacción con una figura que resuena como componente de identidad local: “en las mañanas cuando las personas se levantan y oyen la melodiosa voz de (...) las mujeres vendiendo la yuca”. En la identidad repelonera descrita por los estudiantes, está también el gusto por lo cotidiano. El gusto de “ser así”, idea que remite a aquello de lo que Rodolfo Kusch (2007) habla en su obra *Geocultura del hombre americano*, donde se explica cómo muchas cosas tienden a resolverse con la frase “porque es costumbre” o “porque es así”. Algo de esto se percibe en las palabras de los alumnos y se resume en esa figura de las mujeres “de melodiosa voz” vendiendo la yuca.

Por otro lado, el “soy adolescente” y “soy joven” que solo aparece como definición individual de una alumna y un alumno en Repelón y Luricocha, respectivamente, se convierten en cambio, en el tema central de debate entre los estudiantes correspondientes a los sectores medios en Ramos Mejía. La mención de “el ser adolescente” resulta usada por los estudiantes entrevistados, en las situaciones donde intentan dar cuenta del imaginario de los adultos (escolares y no escolares) y parecería que el “soy adolescente” más que un autodenominarse se comporta como la definición estereotipada de los otros:

F: “(...) ahora saltó el tema de que los adolescentes son violentos, y se drogan y todo eso...”

B: “Claro, es como que uno dice ‘Es adolescente...’ ah, entonces...”

F: “Claro”.

B: “... ‘son todos drogonos los adolescentes’”

E: “¿Quiénes?”

B: “Yo creo que el adulto en sí piensa eso... del adolescente”.

F: “En general”.

B: “Digamos... como que meten a todos en la misma bolsa. Como que los adolescentes son todos irresponsables, que no les importa nada, lo único que quieren es joda y...”

E: “Claro”.

B: “Ojo, a mí me gusta salir y divertirme pero... no es así” (entrevista grupal con estudiantes, Ramos Mejía, Argentina).

Hay algo del “ser adolescente” que parecería estar más asociado con la “cuestión problema” que plantean los adultos, que con una autodenominación que se lleva con agrado. En tanto aspecto identitario asociado con lo generacional, el ser adolescente como autorrepresentación positiva es fuertemente interceptado por la mirada estigmatizante de los adultos. El fragmento extraído de la entrevista con los estudiantes de Ramos Mejía, en Argentina, da cuenta indudablemente de este último aspecto. En este sentido, Débora Kántor (2008) sostiene que: “(...) En este tránsito las referencias identificatorias que se ofrecen a los/las adolescentes podrán construir positivamente al trabajo psíquico y social que implica la constitución de su subjetividad toda vez que se acompañen de intervenciones afirmativas: afirmativas porque contribuyen a afirmarlos y porque se demarcan de supuestos y prácticas que sistemáticamente los niegan o los negativizan”.

Si bien Kántor asume en algún sentido dos maneras posibles de interpretarlos y abordarlos, se entiende que “los supuestos y prácticas que sistemáticamente los niegan o los negativizan” constituye una forma muy presente en los discursos y los sentidos de las prácticas que los adultos a menudo ponen en juego cuando se refieren “a los adolescentes”.

Entre los aspectos del “yo soy” que sí se explicitan durante el ejercicio, se observa que la escolaridad es el primer recorrido común y el aspecto de mayor presencia entre los estudiantes, a la hora de definirse. Ir a la escuela marca un rasgo de identidad, en la condición del ser adolescente. Deberá contemplarse, no obstante, que el solo hecho de haber realizado el estudio en el ámbito de la escuela, condiciona y relativiza en cierto sentido las respuestas. Aun así, el peso ha sido tan fuerte en las autodefiniciones, que no puede dejar de jerarquizarse como el primer aspecto a considerar. Independientemente del contexto territorial que habiten, la vida escolar se conforma como parte del presente y responde a la pregunta “qué soy”, tal como lo expresa una definición de identidad: “Soy estudiante de noveno grado”. Formando parte de ese presente, la escolaridad es una dimensión asociada al “yo soy”, tanto por el gusto o disgusto que la escuela produce, como por lo que la escuela brinda. Por otra parte, el fuerte peso de la escolaridad también se percibe como una impronta de cara al futuro; esto se manifiesta cuando a la pregunta “qué quiero o qué llegaré a ser”, se responde, por ejemplo: “... yo soy una persona que busca ser alguien en la vida con principios de educación”. Así las cosas, la escolaridad aparece en las descripciones del “yo soy” como un elemento identitario con efectos individuales sobre el mañana. Tres pequeños extractos de intervenciones en distintos campos dan cuenta de lo expresado:

“Me gusta estudiar mucho (...) yo voy a ser profesional!”

“... sacar mi enseñanza media lo más posible y seguir mi sueño.”

“He puesto en mí una meta, la de estudiar y terminar mis estudios para hacer un curso de electrónica...”

En el decir de Soren Kierkegaard, las identidades van a resultar siempre proyectivas y expresan lo que se quiere ser. En este mismo sentido, el “yo soy” se asocia con un proyecto de vida, donde la escuela tiene mucho que ver. Por otro lado, tal como sugiere una alumna, la escuela promete beneficios (en clave proyectiva) que redundarán en recompensas que van más allá de lo individual. Lo colectivo se ve incluido entonces por esas proyecciones donde se conforma la autorrepresentación:

“Tener un buen puesto en el colegio para darle a mi familia todo el apoyo y también poderles recompensar todo lo que han hecho por mí en mi vida, como darme salud, educación, valores muy atendidos para la comunidad y poder ganarme bien merecido el puesto de bachiller” (Yolanda, entrevista grupal con estudiantes, Repelón, Colombia).

El segundo aspecto común que se detecta en las autodefiniciones es la presencia de la familia como rasgo identitario de los estudiantes. Este atributo aparece ubicado tanto como valor, cuando se dice “soy familiar”, o como espacio de vida: “vivo con mi mamá y mis hermanos”. Incluso, como se ve en el testimonio precedente, se interpreta al “yo” asociado al compromiso con la familia, por el esfuerzo que esta hace e hizo para poderlos educar. Si bien esto se observa en la mayoría de los campos, aparecen algunas particularidades dadas por los énfasis. Específicamente, en el caso de Repelón aparece un tema que incluso se observa en el fragmento del testimonio anterior; se trata de la idea del “compromiso con”, que se vuelve extensivo hacia la comunidad. En este sentido, puede decirse que las definiciones o las formas de autorrepresentarse se vinculan con el agradecimiento o con la responsabilidad de devolver parte del esfuerzo a la comunidad a la que se pertenece. Coincidentemente con los estudiantes, el valor de lo comunitario, en el caso de los afrodescendientes atraviesa los testimonios de la mayoría de los actores entrevistados: “una persona que trabaje aquí –dicen los maestros– tiene la obligación de ayudar a los demás”. La tendencia a autorrepresentarse desde este lugar iguala a los actores repeloneros y marca ciertos aspectos que forman parte del identitario social: el peso de “servir a la comunidad”, el compromiso con la familia, el deseo de devolver, a través de la educación lograda, parte del esfuerzo puesto en juego, es una constante. Por otra parte, hay que considerar que quienes fueron entrevistados forman parte de las primeras generaciones que llegan a la escuela media, lo que los distancia de los padres y de la comunidad por los logros educativos que comparativamente ellos alcanzaron y determina que quieran recompensar a los demás por el esfuerzo familiar y comunitario realizado.

La costumbre de ser y estar en grupo, y la responsabilidad comunitaria que se percibe a partir de los testimonios de Repelón, parecerían traccionar como un aspecto de la identidad más fuerte que el propio color de la piel. *Comunidad* y *costumbre* son dos nociones que en los relatos se fusionan a tal punto que a veces no se logra discernir cuál es el sujeto de la frase en cada relato. Visto desde la particularidad del caso, lo afrodescendiente implica bastante más que

negritud o costumbres de ser, donde el color solo es un componente y no siempre el más importante. Como parte de la entrevista, los propios estudiantes refuerzan la idea: “Nosotros nos valoramos a través de la música, el baile (...) la artesanía, que muchos son artesanos... el modo de sentir... eso nos diferencia de otras personas”. No obstante, la asociación costumbre-comunidad no siempre significa acción organizada o estrategias organizativas, sino más bien un rasgo que no se consolida del todo dentro del sector afrodescendiente y donde parte de la tarea es construirlo.

Un tercer recorrido en común a la hora de analizar las formas como se definen los estudiantes, lo representa el papel que tienen los valores en la representación del “yo soy”. Si bien la amistad ocupa indudablemente un lugar insoslayable en sus días de estudiantes, la recurrencia a adjetivos del tipo “soy respetuoso”, “sincero”, “amigable” o “buen estudiante”, así como afirmaciones tales como “a mí me conocen todos en el barrio, no tengo problemas con nadie”, sugieren la importancia que estos valores tienen asociados a la autorrepresentación pero, sobre todo, la necesidad de afirmar aquello que en general los adultos suelen reclamarles a los adolescentes como “carentes de...”. En algunos casos, se observa hasta cierta “forma esforzada” de los adolescentes consultados, por posicionar ciertos valores (respeto, compromiso, solidaridad, estudio, familia) como componentes identitarios propios. Esta afirmación en modo alguno pone en duda la veracidad de la autodescripción, pero una hipótesis de trabajo supone que su presencia enfática podría estar respondiendo más que nada a complacer la mirada de los adultos o, bien, a contraponer la imagen negativa que a menudo ellos tienen sobre los adolescentes.

Tal conjetura surge de considerar el marco de la propia indagación a la que se somete a los estudiantes, pues no solamente se debe tener en cuenta que ellos responden porque se les pregunta quiénes son, sino que además quienes preguntan son adultos, lo cual bien puede llevarlos hacia cierta sobreestimación de aquellos aspectos donde ellos se ven cotidianamente cuestionados por el mundo adulto. En este sentido, la tarea de conceptualizar a los adolescentes constituye un desafío que no puede dejar de incluir al propio sujeto como partícipe de la investigación, tarea que lo convertiría realmente en coinvestigador, indagando sobre su propio mundo y respondiendo desde ese lugar.

El cuarto recorrido común que los adolescentes consultados transitan durante su autodescripción lo ocupan los deportes y las actividades recreativas o culturales, en general prácticas que adquieren un lugar notable como aspecto de identidad. En los espacios extraescolares, el “yo soy” se autodefine entre

otras cosas desde el “me gusta salir con mis amigos y divertirme”, “dibujar y escuchar música”, “practico danzas y comedia musical”, “me gusta escribir poemas y poesía”, entre otras caracterizaciones que ilustran aquellos espacios que se ubican “más allá” del “ser estudiantes” o más allá de ser habitantes del mundo escolar. Es importante resaltar que, comparativamente, el “hacer deportes” o “ser hincha” de tal o cual equipo de fútbol aparecen como elementos recurrentes sin distinción de género en más de un campo, pero especialmente en el campo de Ramos Mejía, donde la simpatía o la práctica del fútbol es una constante y parece constituirse como especificidad del grupo. A modo de hipótesis, esto podría estar hablando, por un lado, de que la sociedad argentina en general tiene una alta “futbolización” y, por otro lado, que al momento de realizarse el trabajo de campo se estaba a las puertas del mundial de fútbol, lo cual posiblemente estuviera incidiendo en las respuestas.

Finalmente, un quinto recorrido, que marca la definición del “yo soy” a partir del lugar donde se vive, donde se nació o de donde se proviene establece la impronta del suelo o del hábitat (Kusch, 2007) sobre la autorrepresentación: “Soy Celia, vivo en una villa, tengo 17 años (...) Vivo en la Argentina hace diez años”; “Me llamo Roxana, vivo en Villa Celina, soy de Bolivia”. Este tipo de presentación, que evidentemente surge del trabajo de campo con sectores migrantes en la Argentina, se observa con mayor fuerza aún en Luricocha, Perú, donde muchos estudiantes provienen de comunidades alejadas de la escuela y donde decir “vivo en Qollana, Pichiurara o Llanza” marca la posibilidad de que “el yo” se describa “situado” y marcando la diferencia con los otros locales. Aunque ocurre en menor medida, también se observó que quienes fueron entrevistados en la escuela de Ramos Mejía, pero no vivían o no son originariamente de allí, toman el lugar donde residen actualmente o el lugar donde nacieron (“Nací en Rosario, Santa Fe”), como un elemento o componente que los caracteriza y los diferencia del resto.

En este sentido, resulta interesante recordar el concepto de identidad socioterritorial para hacerlo interactuar con lo que surge del trabajo de campo. La investigadora mexicana Margarita Quezada Ortega, en un texto publicado hace unos años, analiza la relación migración, arraigo y apropiación espacial. Como resultado de su investigación y del marco teórico al que responde,³³ la

³³ Margarita Quezada Ortega señala que la perspectiva teórica (2007) con la que aborda su objeto de estudio se fundamenta especialmente en los trabajos de Gilberto Giménez (2000, 2002 y 2004), Michel Bassand (1990) y Alan Tarrus (2001), entre otros.

autora concibe la identidad socioterritorial como una dimensión de la identidad personal. Textualmente, sostiene que la identidad socioterritorial “se caracteriza por tomar como centro de referencia un territorio delimitado, donde tiene su asiento un conglomerado social con el cual se establecen y reconocen vínculos de pertenencia”. La definición del yo, en estos casos, se “lugariza” para dar cuenta de aquello que lo distingue, prueba de esto es la respuesta de uno de los estudiantes en Putre, Chile, cuando empieza por autodefinirse, diciendo: “no soy de acá (...) soy de la zona central”. Este testimonio refuerza el argumento de marcar la identidad a través de “la diferencia” socioterritorial al momento de explicar quién se es (más adelante se retoma esta temática).

Para concluir este punto, pueden realizarse reflexiones en dos sentidos. Por un lado, puede hacerse una síntesis de la *hechura* del yo, desde la perspectiva de los estudiantes escolarizados y, por otro lado, se pueden explicitar los interrogantes que este rastreo arroja en torno a los componentes o dimensiones que el Estado/escuela reconoce o no reconoce, entre los adolescentes de 12 a 19 años. Respecto a la composición del yo, surge que la propia escolaridad constituye una fuerte marca identitaria entre los estudiantes entrevistados, si bien a esta se agregan: las relaciones familiares y comunitarias, los valores y, fundamentalmente, el papel que juega la amistad en sus vidas, el gusto por los deportes o las actividades recreativas y culturales y, finalmente, la presencia del lugar donde se vive, se nació o se dejó, como elemento que también constituye la identidad. Además, resulta necesario ahondar en diálogos entre el Estado/escuela y los estudiantes, buscando detectar aquellos aspectos que subyacen a la identidad y que en ocasiones solo la *proximidad* entre los actores parece garantizar. Ejemplo de ello parecen ser aquellos aspectos relacionados con lo étnico-cultural, lo socioeconómico y, fundamentalmente, lo generacional.

Respecto a los componentes o dimensiones del “ser joven” que el Estado y la escuela reconocen o no reconocen, las preguntas que surgen son, entre otras, en qué medida ambas instituciones toman estos aspectos como parte de la identidad de los estudiantes; cuáles de estos aspectos resultan los más invisibilizados a la hora de generar políticas que los contemplen en su condición; o dónde el Estado, en general, y la escuela, en particular, generan las mayores distancias con quienes son sus adolescentes y jóvenes. En las próximas secciones se plantean algunos de los interrogantes que arroja este análisis aunque si se desea ahondar en este tema, se sugiere consultar el próximo capítulo.

2.2. Algunas experiencias que ilustran procesos de configuración y reconfiguración identitarios

Respecto de este tema, se abordan dos puntos: *El diálogo desterritorialización reterritorialización en los aspectos identitarios*, donde se analiza el papel que juega la “lugarización” en las configuraciones identitarias. Y, luego, *Apenas un trayecto de vida de las tensiones y los avatares por los que atraviesa la auto-definición*, donde se intenta realizar una aproximación a la complejidad con que las configuraciones identitarias suelen expresarse en terreno, con una pluralidad de sentidos, formas y actores que responden a múltiples luchas, donde se mezcla entre otras cosas lo sincrónico y lo diacrónico, la delimitación del adentro y el afuera, la igualdad y la diferencia.

El diálogo desterritorialización reterritorialización en los aspectos identitarios

En ocasiones, para quienes son migrantes, el yo tiende a autodefinirse desde una dimensión donde el lugar, tanto el que se dejó como el que se habita actualmente en clave del anterior, cobra un nuevo sentido. Gilberto Giménez (1996) sostiene que el territorio (como realidad externa y preexistente) puede ser apropiado subjetivamente como objeto de representación y de apego afectivo pero, sobre todo, como símbolo de pertenencia socio-territorial (es decir, como realidad territorial interna). En este caso, los sujetos individuales o colectivos interiorizan el espacio (externo) integrándolo a su propio sistema cultural (interno). De esta manera, según el autor, se ha pasado “de una realidad territorial ‘externa’ culturalmente marcada a una realidad territorial ‘interna’ e invisible, resultante de la ‘filtración’ subjetiva de la primera, con la cual coexisten”. Esta dicotomía –que reproduce la distinción entre formas objetivadas y subjetivadas de la cultura– resulta capital para entender que la “desterritorialización” física no implica automáticamente la “desterritorialización” en términos simbólicos y subjetivos, es decir que se puede abandonar físicamente un territorio, sin perder las referencias simbólicas y subjetivas con el mismo a través de la comunicación a distancia, la memoria, el recuerdo y la nostalgia. Cuando se emigra a tierras lejanas, frecuentemente se lleva “la patria adentro”. En este caso, el autor considera que sería más exacto hablar de una “reterritorialización” simbólica de origen y de una recuperación y reconstrucción *in situ* de los geosímbolos de la tierra natal.

Las conceptualizaciones de Giménez pueden aplicarse explícitamente en el caso de los migrantes de Villa Celina. Los testimonios sobre la forma como la comunidad boliviana recrea sus símbolos, sus fiestas y sus costumbres en

el espacio al que llegan y del que se apropian da cuenta del modo como los procesos de territorialización se generan en un movimiento dialógico entre desterritorialización (el espacio físico de origen se abandona sin perder las referencias simbólicas y subjetivas que este imprime) y reterritorialización (el espacio físico al que se llega se habita desde la recuperación y reconstrucción *in situ* de los geosímbolos de la tierra natal).

P: “¿Qué significa Tukuy Kallpa?”

R: “Tukuy Kallpa en sí es una palabra quechua, de origen quechua, que significa “tukuy” *es todos* y “Kallpa” *es fuerza*, o sea, sería la *fuerza de todos* o *todos con fuerza*, el objetivo es el mismo. O sea que apuntar a que ese nombre inserte un poco nuestra cultura, amén de que en Bolivia tenemos discrepancias territoriales, de etnias y un montón de cosas... pero tratamos de conglomerar en ese vocablo quechua el objetivo de la permanencia o la presencia del boliviano aquí en la Argentina, en este caso en Villa Celina. Y bueno se decidió por ese nombre, había muchas opciones cuando se crea esa institución. Esta institución nace a raíz de la festividad de la Virgen de Copacabana que hace veinticuatro años que está aquí en Celina (...) la Virgen llega por una necesidad de aglutinar un poco e invitar a la comunidad boliviana religiosa a participar de actos litúrgicos y actividades de la Iglesia católica. Que es lo que de alguna forma también va marcando algunas pautas, lejos de también haber posiciones hoy en día autóctonas u originarias, se trata de por lo menos seguir respetando esos rasgos. Y de alguna forma también enlazan con otras tradiciones, se mimetizan un poco en la religión católica, amén de que ha sido impuesta en forma obligada. Ese mimetismo es entonces una forma de que al menos el hombre andino buscó una forma de inmiscuir su Pachamama, sus tradiciones, sus ritos también a través de la Iglesia. Existe ese enlace y mucha gente no lo puede explicar pero en el fondo esa transmisión hereditaria que se da de las costumbres está ligada un poco a la Pachamama, nosotros cuando oramos, cuando hacemos una bendición o rezamos también nos acordamos de la Pachamama” (entrevista con Referente comunitario, Villa Celina, Argentina).

En este caso, el territorio de origen, Cochabamba u Oruro, se abandona, pero no así sus referencias simbólicas y subjetivas, las cuales se reterritorializarían en el espacio geográfico de Villa Celina.³⁴ No obstante, estas referencias también pueden reinventarse o ser absorbidas por otros que aunque sean de la misma nacionalidad boliviana, no comparten el espacio local de origen. La reterritorialización, llevada adelante por el grupo cochabambino u orureño, puede incluso arrastrar a otros que, no siendo de allí, comienzan a conocer y adquirir esas culturas locales, a las que les dan sentido solo a partir del lugar receptor:

E: “¿Qué significado tiene para ustedes en este barrio una fiesta como la Virgen de Copacabana?”

M: “La verdad en ese sentido mucho no le puedo explicar porque yo vengo de un lugar donde... de otra parte de Bolivia donde mucho que no se acostumbra eso. (...) En realidad lo conocí acá en Argentina cuando vine. (...) Yo soy de Tarija”.

E: “¿Y allá en Tarija que hay otras vírgenes, otras figuras religiosas, otras costumbres?”

M: “No, la verdad que no es tanto, o sea como que esto es más de la gente del norte, de Cochabamba, de Oruro, allá es donde se hacen todas esas fiestas. Y nosotros ya como que no... no estamos en el tema. Yo la verdad cuando me vine acá al barrio... empecé a conocer acá recién todo esto lo que se ve, allá no lo veía”.

(...)

E: “Ahora, volviendo un poco sobre la comunidad, ¿Cómo son las relaciones entre los adultos y los jóvenes? Dentro de las costumbres que vienen de Bolivia, ¿cómo las caracterizaría?”

M: “Muy buena, muy buena, muy compartida, me gusta lo que ellos hacen (la hija baila caporales en la Tukuy Kallpa). Por

³⁴ Obsérvese que mas allá de la reterritorialización de referentes simbólicos (la Virgen de Copacabana), en Villa Celina existe una resignificación de la Pachamama en la figura de la Virgen, que viene desde sus ancestros, lo cual demuestra que los geosímbolos identitarios de la tierra de origen acumulan más de una recuperación y reconstrucción *in situ*.

ejemplo ella... jamás me imaginé que a ella le iba a gustar eso de entrar a bailar porque ella participa... baila en esto. Nunca me imaginé, nosotros antes vivíamos allá en el centro y no veíamos nada de eso y cuando me vine a vivir acá al barrio empezamos a ver... y ella de chiquita empezó. Íbamos a mirar nosotros todos los años la fiesta que se hace en septiembre... íbamos a mirar y ella de chica, cuando tenía tres años empezó con que le gustaba, le gustaba y bueno ahí baila ahora ya es ¿Tercer año, no, que bailás?” (le pregunta la madre buscando reafirmación de lo que dijo; entrevista con una madre, Villa Celina, Argentina).

Los caporales representan la danza más bailada en los Carnavales de Oruro y se recrean durante la festividad de la Virgen de Copacabana en Villa Celina, simbolizando devoción y promesa. La apropiación de esta práctica, por ejemplo, de parte de quienes no son originarios de Oruro habla de procesos de reterritorialización que no siempre mantienen los núcleos referenciales del lugar de origen, sino que más bien adoptan elementos que constituyen la identidad del lugar receptor, el que a la vez transitó previamente el proceso de reterritorialización ya descrito.

Margarita de Jesús Quezada Ortega reserva el concepto de arraigo, como noción y efecto a través del cual se establece una relación particular con el territorio, donde metafóricamente “se echan raíces”, creando “lazos” que mantienen algún tipo de atadura.³⁵ Diferencialmente, madre e hijas se integran al lugar desde resoluciones personales distintas. No obstante, la segunda fecunda al menos uno de los lazos, el “lazo cultural”, entendiendo por este al vínculo que se establece entre “el individuo con los estilos de vida, las costumbres, las tradiciones, los ritos, etc. predominantes en la comunidad socioterritorial donde habita, esto es la relación que hay entre los significados que él le otorga a sí mismo y a su entorno, y los que manifiestan otros actores con quienes, en diferentes circunstancias de la vida, interactúa” (Quezada Ortega, 2005). En este caso en particular, mientras la madre vivencia el lazo cultural en calidad de espectadora, que le recuerda constantemente su calidad de inmigrante

³⁵ A partir de los relatos biográficos construidos en campo con profesores mexicanos que eran migrantes internos, Quezada Ortega (2007) identifica siete lazos que se combinan de forma particular produciendo diferentes sentidos en los arraigos, según sean sus vínculos con el territorio receptor: a) el lazo familiar, b) el lazo económico, c) el lazo profesional, d) el lazo cultural, e) el lazo territorial, f) el lazo histórico, y g) el lazo político.

en un espacio donde han sido “otros migrantes” quienes reterritorializaron sus referentes simbólicos y subjetivos, la hija va generando arraigos y probablemente identidades³⁶ con esos otros, lo cual, según la autora, enfatiza la diversidad de experiencias, donde los nuevos pobladores pueden habitar desde una amplia gama de posibilidades.

Como parte del diálogo desterritorialización-reterritorialización, la lugarización de la identidad, también encierra menciones a aspectos de ese “ser” que, en su futuro próximo y al proyectarse, irá a diferir del que “está aquí, hoy”. Como prueba de ello, puede observarse la siguiente definición: “para el próximo año ya no voy a estudiar en Luricocha, porque voy a estudiar en Lima (...) eso no más soy y voy a ser profesional”. Este fragmento extraído del ejercicio del “yo soy” puede ser releído no solo como proyección –tema que se analizó anteriormente– sino también como una relación entre la proyección del yo y el proyecto de vida en el lugar de origen. El ser o hacerse profesional se entiende como un logro que no está en el lugar donde se vive, porque esa posibilidad no existe o porque de existir se prefiere elegir otro lugar para realizarla. Más cerca de lo primero que de lo segundo, el siguiente extracto plantea un sin salida interesante, que puede ilustrar situaciones que van más allá de las que pueden atravesar los jóvenes que componen los grupos de indígenas y afrodescendientes, que desean profesionalizarse y que viven en lugares pequeños y alejados de donde suceden las grandes cosas:

E: “Hay un divorcio bien grande, si bien los jóvenes andinos de Putre poseen una identidad andino y no por eso miran al mundo urbano como una atracción, pues todo joven putreño quiere venir y trabajar en la ciudad [de Arica]. Es como algo contradictorio, ‘siento orgullo de mi identidad y mi tierra, pero quiero irme a la ciudad’, como lo vieron nuestros abuelos que nos enviaron a la ciudad. Ellos (los jóvenes) lo ven como el último rincón para desarrollarse y no lo ven dentro de la comunidad. No ven que en la comunidad de Putre hay un espacio para el desarrollo. Ellos ven que mediante un estudio, un título profesional, pueden volver a Putre para desarrollarse profesionalmente, en las instituciones

³⁶ Resulta importante diferenciar la noción de arraigo de la noción de identidad socio-territorial, ya que, según Quezada Ortega, la primera puede llevar a la segunda. Pero no siempre ocurre así y puede una obstaculizar el desarrollo de la otra. Para más detalles conceptuales, véase Quezada Ortega (2007).

públicas. La mirada del etnodesarrollo no existe” (entrevista con Agente gubernamental de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Chile).

La contradicción que marca el referente público, iguala –independientemente de la etnia, la clase social o los países de los que provienen– una realidad que transitan aquellos jóvenes oriundos de pequeños poblados rurales o ciudades pequeñas, quienes aun con sentimiento de pertenencia y arraigo por su tierra sienten (y comprueban) que su educación está en otro lado (y su futuro próximo también). No obstante, la idea de que será un título profesional lo que los devolverá a su lugar de origen en algún momento persiste en muchos de ellos, y por mucho tiempo, aunque la experiencia demuestre que solo en escasos casos se logra. A este tipo de experiencias Quezada Ortega (2007) las clasifica dentro de un patrón migratorio³⁷ que denomina “Educación como vía de movilidad o mantenimiento de la posición social”. La autora diferencia a este de otros patrones migratorios que son atribuibles a la pobreza o al desempleo y entiende que en este caso la situación migratoria se produce debido a la búsqueda de mejores oportunidades educativas en grandes centros urbanos.

Coincidentemente con los resultados de nuestra investigación, la misma autora plantea que suele ser frecuente en esta población que se contemple la posibilidad de regresar en el futuro al lugar natal pero en una mejor posición. Por este motivo, la migración puede no plantearse inicialmente como definitiva, si bien finalmente puede serlo, si no se consigue en el lugar de destino el empleo o el desarrollo profesional esperado. O bien porque en la gran ciudad se establecen lazos profundos que los mantienen unidos a ella. Como es común que alguna de estas dos cosas suceda, el retorno al lugar nativo termina convirtiéndose solo en un sueño con el que algunos iniciaron su trayecto migratorio. Si, por el contrario, el retorno es concretado, se estaría dentro del quinto patrón migratorio: “el reencuentro con los orígenes territoriales”. El regreso al lugar de nacimiento

³⁷ A partir de distintos relatos biográficos de profesores migrantes, la autora extrae cinco patrones migratorios: a) pobreza y supervivencia, b) educación como vía de movilidad o mantenimiento de la posición social, c) conocer otros lugares: independencia, exploración y aventura, d) cambiar para mejorar: de inquilinos a propietarios, y e) el reencuentro con los orígenes territoriales. Estos patrones no son otra cosa que distintos tipos y sentidos dados al acto de migrar, que surgen de las concepciones, percepciones e interpretaciones construidas por quienes atravesaron esa experiencia. Desde esas experiencias revisa las trayectorias migratorias familiares de tres generaciones, insertas en un contexto social, económico y político más extenso, que supera el campo de las decisiones y prácticas de los sujetos. La investigación se sitúa en México, en la ciudad de Ecatepec, del Estado de México.

es vivenciado entonces como un retorno a los orígenes (propio o de sus padres), donde el territorio aparece cargado de un valor simbólico, independientemente de los lazos simbólicos o reales que con él se mantengan.

Cuando en el anterior fragmento de entrevista el funcionario plantea que “la mirada del etnodesarrollo” no está, sin querer describe una realidad extendida más allá y más acá de Putre, que resulta de situaciones donde lo local no logra convertirse en un espacio posible de formación y de trabajo en la clave y cultura de lo propio. Igualmente coincidente es la idea que el funcionario expresa en torno a quienes logran “retornar”. Son pocos los que lo hacen y resultan generalmente absorbidos por la administración pública o por sus propias familias. En general pertenecen a aquellos sectores donde las buenas condiciones socioeconómicas permiten la oportunidad de formar a sus hijos en las grandes ciudades y luego reinsertarlos con formaciones universitarias pertinentes dentro de la matriz productiva familiar. Siempre y cuando esta se desarrolle dentro de la clave de las producciones integradas al mercado mundial. Generalmente, las universidades brindan conocimiento y profesionalización en carreras de corte fuertemente urbano y/o de producciones rurales globalizadas integradas al circuito comercial mundial, lo suficientemente lejanos de las matrices productivas originarias que permitirían desarrollar un patrón de soberanía alimentaria o de identidades territoriales asociadas con el etnodesarrollo. Actualmente, este tipo de demandas posee fuerte presencia en América y se convierte en bandera de numerosas organizaciones sociales en su lucha por el reconocimiento de la cultura, la tierra y el territorio.³⁸

Este tipo de lecturas sobre la composición de la identidad no resulta menor, en el marco del diseño de las políticas públicas. Sobre todo, porque la información fue construida a partir de las voces de sus protagonistas y porque, en todo caso, se brinda información sobre sentidos y prácticas que bien pueden ser objeto de la atención de los Estados, para crear mayor bienestar entre los que están, para que no se vayan, y entre los que llegan, para que estén mejor.

³⁸ Para seguir, en el nivel regional, los movimientos sociales en torno a la soberanía alimentaria y a un desarrollo con identidad territorial, se puede consultar la revista *Novedades del Sitio Biodiversidad en América Latina y el Caribe* (<http://www.biodiversidadla.org>) donde quincenalmente se informa sobre novedades regionales en esta materia. Por otra parte, puede consultarse el sitio en Internet del Observatorio Social de América Latina (OSAL), perteneciente a CLACSO (<http://www.clacso.org.ar/clacso/areas-de-trabajo/area-academica/osal/publicaciones/revistas>).

Apenas un trayecto de vida de las tensiones y los avatares por los que atraviesa la autodefinición

Jorge Vergara Estévez, en Biagini (2008), apela al concepto de identidad cultural para denominar al conjunto de las principales características que son compartidas o son atribuidas a los miembros de un grupo, clase social, etnia, nación y región que los distingue y diferencia de otros colectivos. Las identidades culturales indiscutiblemente tienen un carácter colectivo. Así, como producto de una reelaboración crítica del concepto, se señalan varios aspectos a tener en cuenta para una definición que aborde la polisemia de la noción y la complejidad conceptual que la comprende. Entre ellas, el autor enuncia que las identidades culturales son siempre plurales, y que esa pluralidad intrínseca de diversas identidades en un grupo puede ser de difícil resolución, originando identidades tensionales e incluso conflictivas. Lo cultural como adjetivo de identidad, en este caso, lo adscribe a la situación de un grupo de personas que poseen varias identidades de este tipo. Parafraseando a Vergara Estévez y situados concretamente en uno de los campos, se podría afirmar, como ejemplo, que se puede ser chileno y simultáneamente ser aimara, campesino pobre, católico, entre otras identidades.

E: “¿Será posible pensar que hay una suerte de conflicto, digamos de pertenencia efectiva a la nación chilena?”

D: “Yo creo, más que todo. La mirada general es que la gente indígena como putreña, como el resto de las comunidades, se sienten parte del Estado chileno no hay una mirada que yo soy distinto a chileno, yo creo el putreño se siente muy chileno. Con esto quiero señalar que el concepto de identidad étnica aimara que hemos enarbolado en estas dos o tres décadas viene en segundo lugar después del concepto de identidad de patria de nacionalidad chilena, por lo tanto, no, el concepto no es distinto el que revive entre los socoromeños o beleneños [nombre que reciben los pobladores que provienen de Socoroma o de Belén, comunidades aledañas a Putre] respecto a decir que yo soy chileno. Yo quiero a mi patria, soy parte de este Estado, no lo veo como (...). En el sentido que no siento que ellos primero enarbolan su identidad aimara y luego soy chileno a diferencia que el mundo mapuche y que apelan a su identidad de mapuche y hablan del resto del Estado como los “chilenos”. En

cambio acá los aimaras y los putreños, se incluye pues primero [se] es chilenos y después aimara” (entrevista con Agente gubernamental de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - CONADI, Chile).

Sin embargo, independientemente de este testimonio específico, entre quienes son oriundos y habitan la zona, la forma de autocaracterizarse puede llegar a diferir, lo que en cierta manera indicaría que parte del conflicto se mantiene y tensiona, por ejemplo, el “ser putreño” con “el ser chileno”. Fundamentalmente, esto parecería deberse a un conflicto entre quienes provienen de los antiguos linajes que se situaron en la zona de Putre, es decir, entre quienes arrastran una identidad putreña antigua muy entrelazada con la identidad cultural andina y quienes traen el proceso de chilenidad a Putre, luego del Tratado de anexión.³⁹ Visto desde este sector, la identidad y el lugar de lo putreño continúan atados a los antiguos linajes andinos en conflicto con la chilenidad; prueba de ello es la charla informal mantenida con un actor de la zona, cuando al momento de referirse al Estado central y sus agentes, les adjudica el mote de “los chilenos”, diferenciándose de ellos. Una explicación posible de estos matices identitarios en tensión surge del siguiente tramo de entrevista con el funcionario de CONADI, cuando se introduce otro elemento (la identidad peruana) que se suma al conflicto andino-chileno:

E: “¿Qué obstáculos existen que vienen a limitar la cultura putreña? ¿Cuáles serían los elementos obstaculizadores de esta identidad cultural de Putre? ¿Cuáles son los procesos de cambio que se han generado en identidad putreña?”

³⁹ Si bien la guerra del Pacífico, donde Chile se enfrentó a Perú y Bolivia, finalizó en 1883, no fue hasta 1929, con la firma del Tratado de Lima, que gran parte de la provincia de Tacna fue devuelta al Perú, mientras que Arica y el resto quedaron en manos chilenas. A partir de ese momento, el Estado chileno da comienzo a lo que se conoce como el proceso de chilenización, que involucra a la población de Arica y Tarapacá, provincia a la que Putre pertenece y de la que es sede de gobernación. La intensidad y compulsividad de la chilenización llegó a niveles de exacerbación, debido a la participación de grupos de corte nacionalista compuestos en su mayoría por población civil que dieron origen a la creación de “ligas patrióticas”, con el objetivo de hacer desaparecer los rasgos peruanos de los mencionados territorios. Por otro lado, fueron principalmente la escuela y los sectores militares de fronteras quienes pusieron en marcha el proceso institucional de chilenización al cual se remite en innumerables ocasiones en las entrevistas.

F: “Complicada la pregunta. Yo diría que los problemas básicos es el tema histórico que es el trauma de la chilenización. En el sentido que ese boom y prosapia de los putreños como gente de alcurnia, también de un alto poder económico que gozaron durante la colonia fundamentalmente y que seguramente parte de la república peruana y cuando llega el mundo chileno, después de la guerra como que te quiebra ese proceso porque te mete a los putreños dentro del saco de la indiada más que habían... generando un conflicto de identidad que de alguna manera trastoca el concepto de comunidad-pueblo-linaje, y eso hace que el putreño tenga un mayor contacto con la comunidad urbana a través del ferrocarril, generando un conflicto en el sentido [de que] el putreño se siente más moderno y más adicto al régimen chileno (...) como también en el mismo Putre surgen algunos conceptos de nacionalismo de posguerra. Relevando este conflicto entre lo peruano y chileno, creo hay un tema de conflicto étnico y de nación. Tiene que haberse generado un fragmento, un quiebre en la comunidad, vemos claramente que la familia de los Mollo y algunos otros que posguerra son adictos al régimen peruano, al Estado peruano. Y muestran claramente su molestia con quienes [quieren] adoctrinarlos en la nacionalidad chilena. Y ahí hay un quiebre a tal punto que algunas familias son expulsadas de Putre y huyen” (entrevista con Agente gubernamental de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Chile).

Aunque no pueda reducirse a esto, la identidad también descansa en la memoria del pasado y puede apelar a hitos o a un conjunto de significaciones de carácter histórico, así como al tiempo presente o sus proyecciones, lo cual trae aparejados otros aspectos relevantes que deben ser considerados para analizar las identidades colectivas: “las identidades culturales en este caso no pueden ser reducidas a una de sus dimensiones temporales; pues ellas son, a la vez, productos de un proceso histórico, tradiciones, realidades presentes y proyectos” (Vergara Estévez, 2008).

Carlos Choque Mariño (2008) completa esta semblanza de Putre, afirmando que el lugar “está viviendo importantes procesos de cambio en su cultura y *habitus*, ya que durante los últimos años ha sufrido [otra] modificación de su población y cultura. Por un lado, está el incremento de la población inmigrante que proviene del occidente de Bolivia. Estos han desencadenado un conflicto

por el acceso a los recursos y beneficios fiscales, dado que los ‘bolivianos’ argumentan su condición de indigencia y vulnerabilidad social como estrategia ante el Programa de Protección Social (Chile Solidario), generando que los usuarios tradicionales o putreños sean desprovistos de los beneficios, ya que poseen puntajes más altos en la Ficha de Protección Social en comparación a los inmigrantes. El debilitamiento cultural y de identidad de la población putreña, parece ser una constante, dado [que] nuevas prácticas culturales han venido a transformar la tradición andina-colonial, que estuvo vigente hasta mediados del siglo XX. Esto trae consigo que un sector de la población de Putre perciba como una amenaza a su identidad cultural las expresiones socio-culturales de los inmigrantes y a la propia modernidad”.

Dada la historia pasada, pero también la presente complejidad que atraviesa el lugar, la educación aparece como un espacio de disputa más, donde la identidad plural de Putre tiene mucho que ganar o mucho que perder, en la tensión de tres culturas que coexisten conflictivamente: el Putre modernizante, la antigua tradición putreña y los nuevos habitantes bolivianos de Putre. En este contexto, la educación puede –y esto es un poco lo que los actores esperan de la escuela– concebirse como una ventana posible para repositionarse identitariamente desde esa pluralidad, habida cuenta del momento en que todas estas cosas suceden. La escuela podría, según la perspectiva de los actores, incluir “el tema de la identidad y la territorialidad, comunidad-familia, etc., de igual forma el tema de los derechos ciudadanos, la interculturalidad y el tema de los recursos naturales y el acceso a ellos. De parte de la población indígena, se proyectan como temas esenciales en este instante, no solo por la coyuntura política del país, sino por la inminente llegada de las industrias extractivas transnacionales a la provincia” (Choque Mariño, 2010).

La discordancia de los diversos actores y una escuela que no logra representar o incorporar las demandas o expectativas también diversas transmiten la idea de que aun conformando un mismo colectivo de identidad andina (como ya fuera señalado en el apartado anterior, lo andino es lo que a todos iguala), las pluralidades de sentidos imprimen fuertes tensiones, que hablan mucho más de lo conflictivo de estar en el lugar que de un proceso reconstitutivo de identidad, donde lo plural pueda constituir un ingrediente de una configuración identitaria futura.

Esto último llevaría a que no solo se deba contemplar el caso de Putre desde el aspecto de una coexistencia de diversas identidades culturales en un grupo muy heterogéneo que habita un territorio determinado, sino

que pone a cada una de las identidades que conforman la pluralidad putreña en un proceso continuo de transformación que atraviesa los particulares “modos de ser”, demostrando, en todo caso, que existen diálogos paradójicos, donde “la forma en la que se es” más que un modo de ser estático es un adquirir de distintas significaciones como producto de un continuo proceso de transformación que resignifica o incluso anula alguno de los elementos, sacudiendo todo aquello que se asocia con cada particularidad; donde memoria y olvido, igualdad y diferencia, adentro y afuera tienen lugar simultáneamente a nivel de los sujetos individuales y a nivel del colectivo, pero trastocando todos los aspectos.

Quizá la mejor resolución para conformar una identidad positiva desde la pluralidad conflictiva que los acecha sea posible tomarla de una frase surgida de la entrevista con los docentes afrodescendientes, cuando al reflexionar sobre la dificultad que generaba el autodefinirse, uno de ellos termina afirmando: “sí, la identidad... el día que el repelonero se identifique, quién es, para dónde va... ese día hemos alcanzado nuestro propósito...”. El testimonio nos lleva a tomar otros de los aspectos señalados por Vergara Estévez, respecto a que las identidades culturales no son solo los relatos que contiene una interpretación sobre el origen sino respuestas a la pregunta de cómo somos o qué somos en el presente y qué queremos o qué llegaremos a ser. Esto último parece convertirse en el desafío de quienes deben bucear entre los avatares de las identidades plurales y consensuar un presente y un futuro que finalmente los unifique desde la diversidad que los comprende.

Más allá de los avatares identitarios que autodefinen a este campo desde el adentro, existe *un afuera* que interpela con fuerza a una pluralidad que desconoce y que, desde ese desconocimiento, estigmatiza:

E: “¿Qué cosas estarían obstaculizando la transmisión de cultura?”

(...)

F: “También, puede ser la discriminación, cuando los niños comienzan a hablar aimara, les comienzan a decir, indio, el paisano o el paitoco y desde ahí el niño comienza a perder su cultura. Le da vergüenza de hablar aimara, ¿entiende? Los niños siempre quieren ser más y que no los discrimen (entrevista grupal con los apoderados, Putre, Chile).

A: “Yo creo que acá ocurre algo, la civilización es un proceso traumático y todo lo que era relacionado a lo indígena es estigmatizado, incluso el prototipo de indígena que se veía en los años con el Condorito, donde salía un indio que se llamaba no sé cuánto, era flojo, era hediondo, era cochino, entonces el prototipo, el estigma que se hizo del indígena era un prototipo que estaba muy desvalorizado, y eso hace que sean discriminados y por eso la autoestima es baja, por eso niegan ser aimara, por eso que ellos son muy pocos los que saben algún mito, alguna leyenda, los que conversan con los abuelos de las cosas anterior, porque hoy en día ellos qué quieren, como esto es una frontera donde estamos con Bolivia, con Perú, ellos quieren ser chilenos, entonces qué es chilenos, es el centro, el (...) no puede traer un huaso montado arriba del caballo, ¿o no? Pero no dejamos de ser chilenos por ser huasos o porque no hablamos con el *po* todo el rato. Nosotros seguimos siendo chilenos pero, para ojos del poblado o del grueso mestizo nosotros somos discriminados, el aimara es discriminado, y por eso mismo la autoestima baja porque no quieren ser aimaras, quieren ser chilenos, porque eso es como lo bueno, el prototipo del ser, ser chileno y no ser aimara, entonces (...) aunque nosotros siempre le cargamos la mano al grueso mestizo, el grueso mestizo tiene todo, computación, inglés, todas estas cosas, pero las etnias minoritarias no las tienen y cuando ellos van a competir con las propias herramientas que llegan, llegan a la ciudad a competir y más encima son discriminados, entonces todo el trauma que ellos tienen de la civilización y todo el trauma que vienen acarreando desde atrás se les vuelve a aflorar todo de nuevo, y tienen que empezar de nuevo, hacerse respetar, hacerse valorar ellos como personas, en un mundo que es bien hostil, los niños mestizos son súper hirientes, entonces no le van a decir el niño morenito, el indio y tal por cual es lo mínimo que le van a decir, entonces ellos tienen que ir y ser preparados psicológicamente para enfrentarse a una educación que es estabilizadora y que no es multicultural” (Alfonso, entrevista grupal con los profesores, Putre, Chile).

El peso del estigma es tal, en el proceso experiencial de los sujetos, que el docente entrevistado llega a reclamarle al Estado que más que gastar dinero

“en el desarrollo de los aimaras o que los pueblos se desarrollen”, lo importante es preparar “al grueso de la población mestiza” para que no los discriminen y asuman la idea del verdadero reconocimiento que necesitan. Dentro de este marco, creen indispensable crear un nuevo “prototipo” de aimara que no sea estigmatizador y que pueda sacudirse todo “el trauma de la civilización”. Sin embargo, tal como se señala en la definición de diversidad de Elizabeth Roig (2008): “articularse un verdadero reconocimiento y el respeto por el Otro, y por lo tanto un abordaje de la diversidad, prescindiendo de un análisis de la desigualdad económica y social”. Desde aquí, la autora retoma a Xabier Albó, con motivo del proyecto de educación intercultural bilingüe en el Estado Plurinacional de Bolivia (que propone garantizar la práctica y la transmisión de treinta y tres idiomas originarios) y sostiene que lo que hace más difícil el logro de desarrollar los valores de la alteridad étnica y cultural es que esta deberá conseguirse entre grupos culturalmente asimétricos en su forma histórica y actual de acceder al poder social, político y económico (Albó, 2002; Roig, 2008).

Entre los actores existe la percepción generalizada de que estos temas referidos a la diversidad no son bien tratados o, más bien, que no hay un interés en las instituciones públicas para que sean desarrollados de una manera profunda y sin recurrir a estereotipos. Esta idea alcanza la inclusión de modelos *otros* que reviertan el paradigma dominante del ser niños hoy:

M: “Los modelos que nos pasan a todos los niños en la televisión, las primeras películas que ellos ven son películas gringas, y qué ven ahí, ven puros rubiecitos y son todos bonitos, bien portados, entonces lamentablemente nuestros alumnos no caen en ese sistema, entonces qué pasa, que todo el modelo que se reproduce en Chile es el modelo occidental y el modelo occidental dice que desde que somos chicos el cuento de hadas, el cuento del príncipe, viene un príncipe azul que es rubiecito, pero nadie dice que el príncipe azul puede ser un príncipe morenito o que la reina puede ser una reina aimara, entonces quizás en ese sentido Chile debería cambiar el paradigma, cambiar la mentalidad y empezar a enfocarse en un paradigma local, regional, pero siempre estamos copiando paradigmas extranjeros en todo sentido. Latinoamérica en todo sentido está copiando paradigmas extranjeros, pero adolecemos de paradigmas locales” (Mario, entrevista grupal con los apoderados, Putre, Chile).

Resulta difícil comprender la coexistencia de voces que sostienen que, por un lado, “a los niños les da vergüenza muchas veces participar o saber de algunas costumbres que se hacen en el pueblo” y, por otro, sostener, por ejemplo, que los jóvenes representan una nueva generación que “está volviendo a tomar con fuerza (...) una identidad aimara pero en un contexto de modernización de la cultura”. Todo esto es cierto y acontece en un mismo lugar y en movimiento, de a ratos motivador, de a ratos frustrante, donde lo que se observa son procesos simultáneos de resistencias y repliegues identitarios, que a menudo van sucediéndose a velocidades distintas, donde según los actores entrevistados las percepciones se modifican. Las tensiones identitarias o las identidades en conflicto –así como los componentes que se reafirman y los que están en fuga– a menudo aparecen atravesadas por historias marcadas por la discriminación, que marchan desigualmente a la par de las luchas por expresar las diferencias o el reconocimiento de la pertenencia étnica.

Como cierre de este último punto, se puede afirmar que la lucha por expresar las diferencias y el reconocimiento de la identidad cabría dentro de lo que Hugo Biagini (2008) denomina *dinámica identitaria* asociada con la *función utópica*. Tanto una como otra simbolizan aspiraciones para transformar el orden dominante y erigirse en un proyecto civilizatorio, aun cuando puedan darse componentes identitarios en situación de fuga. ¿Cómo puede el Estado en general y la escuela en particular contribuir o acompañar los procesos de reconfiguración identitarios? Acaso ¿puede la escuela convertirse en un lugar donde sea posible implicar las subjetividades individuales y colectivas en un proceso que permita revertir discursos y prácticas constitutivamente negadores, en discursos y prácticas que colaboren positivamente hacia la reconstitución identitaria? ¿Cómo puede hacerlo? Si algo es seguro, y los relatos así lo demuestran, es que los contextos y los componentes se implican en una complejidad que no puede ser ajena a las lecturas que los distintos agentes estatales hagan.

El tratamiento de la diferencia implica esfuerzos de los Estados y las escuelas, mediante los cuales no solo se desarrollen acciones directas de apoyo hacia los sujetos individuales y colectivos –que vivencian en carne propia el rechazo de su diferencia– sino que fundamentalmente se requiere de acciones sobre sus agentes y la sociedad civil en general, de manera de garantizar la inclusión de las otredades, como pluralidades que componen la riqueza de la diversidad. En este último sentido es que los lenguajes de enunciación de los actores se convierten en insumos obligados para escuelas y Estados, a la hora de conocer, reconocer e incluir

la diversidad como parte de una cartografía que es particular y plural, y que nos hace ser lo que somos: un mundo pluriverso, donde sea posible que cada sujeto individual y colectivo en su configuración identitaria se piense y se realice entre otros diferentes.

Capítulo 4. El Estado y la inclusión educativa de los jóvenes frente a la injusticia distributiva y cultural

MARISA STIGAARD

En su mayoría, los estudios sobre diversidad se han centrado tanto en la diferencia de género como en la diferencia cultural. En el desarrollo de los capítulos anteriores, esto ha quedado demostrado para el caso de la diversidad cultural, y es posible inferir un tratamiento similar en el caso de la diferencia de género, al observarse la persistencia de acciones discriminatorias por parte del Estado y la sociedad, lo que determina que estas cuestiones continúen siendo objeto de urgente análisis y de debates, tanto en los ámbitos académicos como políticos.

Este capítulo comparte con el resto su preocupación por analizar el modo como el Estado procesa la diferencia cultural y de género. Sin embargo, coloca el énfasis específicamente en aquella diferencia que deviene de la situación generacional. El tema central de análisis será entonces la condición de joven frente a la condición adulta, sin dejar por ello de considerar el género ni el origen étnico.

El presente texto busca responder a los siguientes interrogantes: ¿en qué medida los conflictos intergeneracionales contemporáneos que se manifiestan en las instituciones educativas están asociados con la vigencia hegemónica de la adultez como uno de los ejes que establece la identidad, el estatuto de ser sujetos y la ciudadanía? ¿En qué medida, también, la micropolítica del Estado y la escuela en su trato con los jóvenes han sido interpelados por el enfoque de derechos? Esto último, en particular, implica tener en cuenta cuánto se ha avanzado en incorporar una mirada de mayor reconocimiento hacia los jóvenes y sus derechos.

Se coincide en afirmar que, tradicionalmente, el discurso político y teórico acerca de los jóvenes ha girado en torno a la cuestión de si la juventud tiene que ser definida como un simple grupo de edad o bien como una fase de transición, si su principal característica es el paso a la vida adulta o si se trata de una fase de la vida con características propias.

La juventud,¹ como etapa de la vida, aparece particularmente diferenciada en la sociedad occidental a partir de los siglos XVIII y XIX, definida como un período que se desarrolla entre la madurez biológica y la adultez social. Como sostiene René Bendit (2004), los criterios de organización de este ciclo vital en el marco de la modernización económica y social, principalmente las consecuencias de una educación prolongada y de la actualización de las cualificaciones profesionales, han hecho de la juventud una extendida fase de la vida en sí misma. Es decir que al referirnos a la categoría “juventud” lo hacemos entendiendo que se trata de una construcción sociohistórica, cultural y relacional en proceso de permanente cambio y resignificaciones, que alude fundamentalmente a una clasificación social y, como tal, supone el establecimiento de atributos y diferencias. A partir de esto es posible señalar que dicha categoría se refiere a cierta clase de “otros”, a aquellos que viven cerca nuestro y con los que interactuamos cotidianamente pero de quienes nos separan barreras cognitivas, abismos culturales vinculados con los modos de percibir y apreciar el mundo que nos rodea (Urresti y Margulis, 1998).

Estas diferencias, según estos autores, surgen de pertenecer a generaciones distintas. Pues pertenecer a otra generación supone, de algún modo, poseer códigos culturales diferentes, que orientan las percepciones, los gustos, los valores y los modos de apreciar, y que desembocan en modos simbólicos heterogéneos con distintas estructuraciones de sentido.

¹ Reconociendo la tensión que siempre está presente en el análisis social sobre la constitución de categorías sociales y nociones que den cuenta del proceso en que los sujetos atraviesan por un ciclo vital, nos limitamos a plantear el necesario resguardo respecto de la diferencia empíricamente observable dentro de la categoría “juventud” entre quienes suelen señalarse bajo la denominación de adolescentes o primera juventud (13 a 19 años) y los llamados adultos jóvenes (20 a 24 años), ya que los problemas sociológicos, psicológicos y de salud a los que hacen frente pueden diferenciarse entre ambos grupos. En numerosos trabajos aparece esta discusión y el desarrollo de las ventajas y desventajas de adoptar una u otra categoría o ambas. Esta discusión puede encontrarse en Urresti (2000), “Una escuela para adolescentes”, en Tenti Fanfani (comp.), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*; en Idianelys Santillano Cárdenas (2009), *La adolescencia: añejos debates y contemporáneas realidades*; y en Rosenfeld y Corbetta (2007), “La(s) adolescencia(s). De los dilemas conceptuales a las implicancias en las prácticas cotidianas”, documento elaborado para la Dirección de Adultos, Dirección General de Escuelas, Provincia de Buenos Aires (mimeo), entre otros. En este último caso, el estudio centró la atención en los jóvenes de 14 a 18 años.

Frente a la definición de juventud como un grupo de edad o como un período de transición de carácter homogéneo, se ha desarrollado un nuevo concepto de vida o condición juvenil. Este concepto trata de reflejar los efectos que diferentes variables, como el género, la etnia, la clase social y el territorio donde se vive, tienen al momento de estructurar esta condición. De allí que, como lo viene señalando una vasta literatura, no es posible hablar de “la juventud” sino que es conveniente recurrir al plural “juventudes”, dadas las heterogeneidades que surgen de las diferentes combinaciones de las variables, en la configuración de cómo se vive esta etapa del ciclo vital.

A las heterogeneidades que supone hablar de la condición juvenil es necesario sumar aquellas otras que devienen del impacto privilegiado que han tenido, entre los jóvenes, fenómenos como la mayor diversidad y el pluralismo experimentado –al menos en la región– en los últimos años. Este impacto se manifiesta en una mayor segmentación en grupos, que se distinguen por sus prácticas, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad (Urresti, 1998). Es importante considerar que si bien cada nueva generación se enfrenta a continuidades y quiebres en los aspectos que conforman el contexto donde fueron formados sus antecesores, el contexto actual manifiesta más quiebres que continuidades. Una mayor autonomía moral,² la profundización de la desigualdad económica, acompañada de una mayor exclusión de los canales que permiten el acceso a una autonomía material, y la presencia de las nuevas tecnologías en un marco de globalización y desinstitucionalización son, entre otros, elementos indispensables para concretar el análisis.

En simultaneidad con estos procesos, los Estados vienen promoviendo la incorporación y permanencia de los jóvenes en la educación media, legitimando así su derecho a obtener más años de escolaridad. Esta decisión debe llevar a revisar cuáles son las condiciones existentes para alcanzar tales objetivos y las acciones realizadas, como así también cuáles son los obstáculos encontrados, con el fin de identificar los desafíos que se tienen que enfrentar.

² Sigo aquí a Martín Hopenhayn (2005), quien señala que los jóvenes han interiorizado las expectativas de autonomía propias de la sociedad moderna y posmoderna, a diferencia de las generaciones que crecieron en patrones más tradicionales. Sin embargo, los jóvenes actuales se encuentran con la tensión entre una precoz expectativa de autonomía moral y una mayor exclusión de los canales que permiten el acceso a una autonomía material.

En los últimos tiempos han aparecido numerosos y variados trabajos que se han ocupado del tema,³ destacando cómo la desigualdad y la pobreza, en su expresión más desmedida, constituyen los obstáculos más relevantes si bien no son los únicos. La cotidianidad de muchas instituciones está llena de ejemplos de desencuentros y desajustes, tanto entre las expectativas de los docentes como de los estudiantes, los que en muchas ocasiones devienen en conflictos y, en otros casos, en el abandono de las instituciones por parte de los jóvenes. La evidencia de dichos desajustes ha llevado a señalar la existencia de brechas en diferentes planos: económico, pedagógico y valorativo (López, 2007). En relación con este último aspecto, quizá el menos explorado, nos interesa resaltar que estaría construido desde el prejuicio o la valoración negativa que los docentes tienen de sus estudiantes, particularmente si estos son jóvenes. Basándose en indicios aportados por distintos estudios, el Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina (SITEAL, 2008) llama específicamente la atención sobre esta brecha, al señalar que “la escuela secundaria se encuentra atravesando un auspicioso proceso de universalización que la enfrenta con el desafío de promover la permanencia en las aulas de estudiantes que no son los conocidos o imaginados por los docentes”. La pregunta es entonces: ¿qué elementos contribuyen a la construcción de estos prejuicios o de esta valoración negativa hacia los estudiantes jóvenes?, junto con ¿qué elementos contribuyen en la construcción de los parámetros que determinan el perfil del estudiante ideal?

Como vemos, existen múltiples entradas que justifican la importancia de analizar el modo como se procesa la diferencia: la diferencia generacional, la diferencia dentro del grupo de los estudiantes, la diferencia entre el sujeto

³ En su mayoría, estas investigaciones se centraron en el conjunto de factores que inciden en la inclusión educativa de los adolescentes y jóvenes, asociado con sus condiciones de vida (Jacinto y Frey, 2004; Feijoo y Corbetta, 2004; N. López, 2001; Kessler, 2002). Entre las causas más frecuentes se destacan: la maternidad y paternidad tempranas; el desempeño de tareas domésticas como el cuidado de hermanos menores; la necesidad de las familias de contar con ingresos adicionales, no disponer de condiciones para realizar tareas, vestirse o acceder a materiales de estudio. En otro orden, también se señala la desvalorización de la escuela, la sobreedad y la evaluación negativa de la propia trayectoria escolar (Katzman, 1999; Weller, 2003; Gallart, Jacinto y Suárez, 1996; N. López, 2001; Tuñón, 2008). Por otro lado, entre los factores que inciden desde el interior del sistema educativo, particularmente en el nivel medio, se señalan: lo obsoleto de los dispositivos de regulación de la convivencia basados en medidas disciplinarias, la inadecuación de sus premisas y objetivos a la demanda masiva y al nuevo perfil de estudiante (N. López, 2005).

ideal para el cual se forma a los docentes y aquel que realmente llega a su encuentro y, por último, cómo se establece la diferencia necesaria entre el papel que desempeña el adulto y los jóvenes.

En el marco de estas consideraciones, este capítulo tiene dos propósitos: por un lado, analizar el modo como el Estado, a través de la escuela, procesa la diferencia que resulta de concebir a los jóvenes como “otros”, en relación con los adultos con los que interactúan (docentes y funcionarios que conforman el sistema educativo) y, por otro lado, identificar las múltiples formas como los jóvenes expresan sus luchas por el reconocimiento en el espacio escolar.

Para abordar estas tareas, el capítulo se organiza en dos partes. Primero, se analizará el modo como los jóvenes son percibidos por el mundo adulto, a partir de los siguientes ejes de indagación: cómo se concibe al grupo generacional que transita la escuela secundaria, sobre qué aspectos de los jóvenes en tanto estudiantes se construyen valoraciones positivas y sobre cuáles, negativas. Finalmente, en qué medida las preferencias, los gustos y las expresiones identitarias de los jóvenes se incluyen en la escuela; cuáles de estos aspectos son rechazados o simplemente no son contemplados. En este punto se tendrán en cuenta aquellos aspectos de la experiencia educativa valorados por los estudiantes, así como aquellos que les resulten negativos o dan lugar a demandas. Para dar marco a este análisis, previamente nos detendremos en la revisión de los aportes que distintas investigaciones han hecho respecto del modo como los jóvenes son concebidos en un nivel social más general, para luego sumar nuevas evidencias surgidas de este estudio.

En la segunda parte, se analizarán los modos en que se manifiestan las luchas de los jóvenes por el reconocimiento. La preocupación que subyace en este trabajo es contribuir a una mayor comprensión sobre aquellos mecanismos que operan detrás de los procesos de desescolarización de los jóvenes.

1. El estatus social de los jóvenes. Un marco para el análisis de lo que sucede en la escuela

En la mayoría de las sociedades que han adoptado el sistema capitalista como modo de organización social existen, con mayor o menor profundidad, desigualdades en la distribución de las riquezas así como diferencias de estatus y poder entre sus miembros. Los principios de clasificación y diferenciación que las sociedades establecen para sus distintos miembros implican jerarquías sociales que presuponen estatus simbólicos y morales diferenciados entre personas y grupos, a partir de los cuales se articulan las relaciones

sociales. Estas relaciones incluyen la solidaridad dentro de un grupo determinado, su sentido de diferencia (y posiblemente de conflicto) respecto de otros grupos y el sentido de jerarquía relativa con relación a los demás (Burke, 1994). A estas características organizativas se contraponen principios que disputan su legitimidad. Principios como igualdad, equidad, justicia y reconocimiento tensionan lo establecido.

Luis Reygadas, quien ha analizado de modo exhaustivo los procesos de producción y reproducción de la desigualdad, plantea que se trata de un fenómeno que se manifiesta en varios niveles, desde las diferencias entre las personas hasta en la realización de grandes asimetrías. Se trata de una expresión de las relaciones de poder que se dan en distintos planos: en el individual, como diferencias en las capacidades y en las dotaciones de recursos que poseen los diferentes sujetos; en el nivel institucional, donde las relaciones sociales están marcadas por pautas inequitativas de interacción; en el nivel estructural, cuando se organizan distribuciones asimétricas de las ventajas y desventajas entre unidades económicas, grupos sociales y regiones dentro de un mismo país y, por último, en el nivel global, donde se configuran intercambios desiguales entre los países y las regiones del planeta. La desigualdad se encuentra anclada en diferentes procesos sociales que la construyen, reproducen, la cuestionan o refuerzan los límites que separan a las personas para luego ubicarlas dentro de determinadas categorías sociales e identitarias, que generan, perpetúan o modifican relaciones de desigualdad.

Para ahondar en el análisis que aquí nos interesa, nos detendremos en los tres primeros planos, que nos permitirán afirmar como punto de partida la situación de desventaja estructural que padecen los jóvenes. Para realizar este análisis, alteraremos el orden de presentación seguido por el autor y comenzaremos por el plano individual, luego se pasará al estructural, para finalmente detenernos en el institucional, dado el interés particular puesto en la institución educativa.

En el plano individual, puede afirmarse que el acceso a los bienes sociales se ve mediado por la edad, un aspecto que se encuentra entre los factores decisivos⁴ que marcan la capacidad para acceder a las riquezas que se produ-

⁴ Reygadas señala que la capacidad de apropiarse de los bienes que circulan socialmente depende de dos tipos de recursos: externos e internos. Entre los primeros, el autor menciona la posesión de recursos que permiten producir y extraer más riqueza del entorno, como las herramientas, maquinarias, locales, medios de transportes, entre otros. En el caso de los recursos internos, en cambio, se refiere a la propia capacidad de trabajo aso-

cen y que circulan socialmente. Por supuesto se debe destacar que el hecho de pensar la edad como factor individual no implica desconocer que se trata de una producción social y que, en todo caso, son el Estado y el mercado quienes establecen los criterios de acceso. Por otra parte, no se trata solo de la edad como condicionante para desarrollar determinadas tareas sino también del tipo de oferta. El alto desempleo y el modo como los efectos de la crisis económica afectan diferencialmente a los jóvenes parece ser un claro ejemplo de ello.⁵ Un reciente informe difundido por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), “Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil 2010”, en el que se llama a los jóvenes como “la generación perdida”, indica que el número de desempleados jóvenes era para la fecha en que el informe fue confeccionado el mayor de la historia. Evidentemente, en las economías desarrolladas y también en algunas economías emergentes, el impacto de la crisis recae desigualmente sobre los jóvenes.

Este informe señala que en las economías en desarrollo, donde vive el 90% de los jóvenes, la juventud es más vulnerable al subempleo y a la pobreza. Según el estudio, en los países de menor ingreso, el impacto de la crisis se traduce en una menor cantidad de horas trabajadas, en la reducción de los salarios para los pocos que pueden mantener un empleo formal y en un aumento del empleo vulnerable en la “cada vez más poblada” economía informal (OIT, 2010). En América Latina se contabilizan 7 millones de jóvenes desempleados. Por otra parte, entre los pocos jóvenes que trabajan, la remuneración promedio es solo la mitad de la de los adultos (Kliksberg, 2010).⁶

Estos datos actualizan la vigencia de criterios de distribución de ventajas sociales con una marcada inequidad en la cobertura de los jóvenes, lo que al combinarse con otros factores como la etnia, la clase, el género o el territorio reproducen, a la vez, desigualdades hacia dentro de cada grupo social. Esto implica que la situación de desventaja se profundiza o se relativiza según se

ciada al conocimiento, la creatividad y la inteligencia; a la vez que intervienen distintos factores, entre los que se encuentran el capital cultural, las credenciales, el estatus, la etnia, el género y, sobre todo, el que nos interesa remarcar aquí: la edad.

⁵ Hay una importante cantidad de material producido sobre este tema. Pueden consultarse, entre otros Daniel Arroyo (2009), *Políticas sociales. Jóvenes: presente adverso, futuro incierto*; Agustín Salvia (2008), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*; Marta Novik (comp.; 2008), *El Estado y la reconfiguración de la protección social. Asuntos pendientes*; y Guillermo Pérez Sosto (2008), *La cuestión de los jóvenes*.

⁶ Tomado de “Difícil ser joven”, en diario *Miradas al Sur*, Suplemento Argentina Económica, 12 de setiembre de 2010.

trate de un joven de clase media o pobre, de un joven o de una joven, según se viva en la ciudad o en el campo, y según cada joven pertenezca o no a determinada etnia.

En el plano estructural, el Estado, en tanto recaudador y asignador de recursos, regula las pautas de acceso a ventajas y obligaciones jugando un papel central a la hora de balancear o consolidar formas de desigualdad. Para ilustrar este punto, es válido repasar el recorrido hecho sobre la inequitativa distribución de oportunidades respecto del acceso al mercado de trabajo. Asimismo, es posible destacar el lugar marginal que ocupan las políticas específicas dirigidas hacia los jóvenes. Incluso, puede reconocerse una situación de desventaja en el plano jurídico. Si bien la incorporación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) ha contribuido a formular y garantizar un “nuevo equilibrio de poder intergeneracional” (Tenti Fanfani, 2002), cuando se discuten los derechos específicos de los adolescentes y jóvenes, en muchos países se lo hace en términos de “justicia penal juvenil”, focalizando la preocupación sobre la dimensión punitiva. Si bien en la actualidad varios son los países de la región que cuentan con leyes de juventud,⁷ se estima que todavía es escaso el efecto de estas leyes, considerándose que lo que tratan de regular ya está regulado en leyes generales destinadas a todos los ciudadanos y que, en cambio, poco se hace para que los jóvenes sean considerados en una diversidad de leyes que sí los afectan negativamente, como la precarización del empleo o la privatización de servicios y prestaciones, que se dan en condiciones desventajosas (Rodríguez, 2008). Algunos especialistas incluso subrayan que todavía no se constituyen como sujetos específicos de derechos y que, en el plano jurídico, son niños o son adultos (Hopenhayn, 2007, Informe de Desarrollo Humano en la provincia de Buenos Aires).

En el plano institucional, donde las interacciones entre las personas se organizan, las capacidades individuales internas y externas se ponen en acción y se enlazan con relaciones de poder estructuradas socialmente. Para el análisis de este plano, Reygadas retoma los aportes de Charles Tilly (2004), quien

⁷ En 2005 se celebra la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes (CIDJ), que fue suscrita en la ciudad de Barajoz, España. Este instrumento establece que la población comprendida entre los 15 y 24 años se constituye como sujeto de derechos, sin perjuicio de los derechos que igualmente contempla la Convención sobre los Derechos del Niño. Hasta ese entonces, lo que venía primando era un vacío normativo respecto al intervalo de edad que se extiende desde los 15 a los 18 años, debido a la inexistencia de una Convención similar que estableciera los derechos de la juventud. Sin embargo, hasta el momento, solo seis países de América latina y el Caribe ratificaron la Convención.

plantea que las sociedades tienden a establecer límites entre las personas de modo “categorial”, es decir, a partir de categorías que distinguen dos grupos. Se trata de diferencias producidas culturalmente en torno a características biológicas o sociales.

Esta “desigualdad categorial”, señala el autor, responde no tanto a las diferencias individuales de atributos, capacidades, talentos o resultados, sino principalmente a diferencias categoriales como: negro/blanco, ciudadano/extranjero, varón/mujer, católico/judío o, como en el caso que nos interesa, joven/adulto, las cuales sustentan su legitimidad y perpetuación en las creencias, las costumbres, las normas sociales, jurídicas y el grado de institucionalización que han adquirido a lo largo de la historia. Los límites, además, pueden separar categorías internas, como trabajadores/directivos, o externas, como mujer/hombre, blanco/negro, entre otras, y cuando ambas categorías coinciden, se refuerza aún más la desigualdad.

Aplicando este análisis a la escuela, como la institución que mayor vínculo mantiene con los jóvenes, se puede observar cómo la condición generacional adulto/joven se combina y armoniza con la condición de estudiante/docente, logrando legitimar relaciones asimétricas y potenciando pautas inequitativas de interacción, que pueden dar como resultado abusos de poder allí donde el Estado no cumple con su función de observancia. Es así como la diferencia deviene en desigualdad y cómo el no reconocimiento de la diferencia se transforma en injusticia. Pero ¿cómo llega a legitimarse este pasaje en el que la diferencia deviene desigualdad?

Reygadas plantea que estas clasificaciones se encuentran asociadas con construcciones simbólicas en torno a las características de los individuos o de los grupos sociales, condición no suficiente pero necesaria para la producción de desigualdad, cuando se combina con jerarquías, instituciones y relaciones de poder más específicas. Existen distintas estrategias político-simbólicas que intervienen en la construcción de desigualdades en este plano, entre ellas se señala, en primer término, aquellas que asignan características positivas de manera sobrevalorada al propio grupo al que se pertenece. En este caso, los privilegios son argumentados como el resultado de designios divinos o debido a la posesión de rasgos especiales. También, se consideran producto del esfuerzo, la belleza, la educación, la inteligencia, la elegancia o cualquier otro rasgo que posea el grupo de pertenencia. Estos dispositivos simbólicos se complementan con aquellos otros que atribuyen características negativas o infravaloran a los otros grupos, legitimando el estatus inferior debido a la posesión de rasgos físicos, sociales o culturales poco adecuados

o de menor valor. Un tercer dispositivo consiste en establecer fronteras simbólicas y mantener las distancias sociales –es decir, separar– mediante la construcción de barreras simbólicas y emocionales que crean situaciones de inclusión/exclusión que justifican los límites materiales, económicos y políticos de ambos grupos en pugna.

Un cuarto dispositivo dirigido a la legitimación consiste en presentar los mecanismos de un determinado grupo como si estos fuesen universales. El adultocentrismo, por ejemplo, sostenido sobre la base de argumentos tales como la maduración biológica o el desarrollo pleno de capacidades durante la adultez, puede pensarse como una expresión acerca de cómo estos dispositivos operan sobre la diferencia basada en la edad. Reygadas es insistente a la hora de advertir el carácter dialéctico de la desigualdad, señalando la existencia de dispositivos simbólicos que la resisten, se oponen y la contrarrestan. Sobre el modo como operan todos estos dispositivos, se trabajará más adelante.

Otra perspectiva que ayuda a pensar el estatus de los jóvenes la aporta Nancy Fraser, quien propone una concepción de justicia de carácter bidimensional que considera la distribución de bienes y el reconocimiento, como perspectivas diferentes de la justicia y como dimensiones de la misma. Esto incluye en un mismo marco de referencia tanto la desigualdad distributiva como lo que se denomina injusticia cultural.

Por injusticia cultural se entiende el no respeto de las particularidades de los sujetos o de los grupos, el no reconocimiento o el reconocimiento erróneo de estas particularidades. Son ejemplos de estas injusticias la falta de respeto, la dominación cultural, el ser sometido a patrones de interpretación y comunicación correspondientes a otra cultura y ajenos u hostiles a la propia. El ser invisibilizados, difamados y menospreciados de manera rutinaria en las representaciones culturales públicas estereotipadas o en las relaciones cotidianas también forman parte del universo de la injusticia cultural. Aceptar esta concepción nos permite, sin perder de vista la desigualdad distributiva cada vez más pronunciada, recoger la imbricación que supone la desigualdad de clase y la jerarquía de estatus, al mismo tiempo que se subrayan aquellas injusticias enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación.

Como hemos visto, la forma en que históricamente se viene tratando la diferencia cultural desde el Estado remite a conceptos como los de asimilación, discriminación, estigma, desprecio, hostilidad, indiferencia o negación. Pero estas categorías también pueden ser aplicables al análisis de la diferencia generacional, tal como se analiza a continuación.

Un número importante de investigaciones destacan la existencia de patrones de representación e interpretación donde los adolescentes y jóvenes son sometidos a procesos de estereotipación y estigmatización.⁸ Entre ellos, los trabajos de la reconocida antropóloga mexicana Rosana Reguillo, marcan cómo el discurso estigmatizante viene operando mediante distintas clasificaciones. Así se habla de los jóvenes como “rebeldes”, “estudiantes revoltosos”, “subversivos”, “delincuentes” y “violentos”, entre otros mote con los que la sociedad los ha bautizado a partir de la última mitad del siglo XX (Reguillo, 2000). Otros autores, entre los que se destacan Marcelo Urresti, Mario Margulis, Mariana Chaves, Martín Barbero y Carles Feixa también coinciden con este señalamiento de Reguillo. En lo que sigue, revisaremos los aportes más representativos para ilustrar este coincidente punto de vista.

Estudios como los de la antropóloga Mariana Chaves –quien indaga en una importante ciudad de la Argentina las representaciones que los adultos tienen acerca de los jóvenes– muestra que en los diferentes discursos se hace referencia a un ser joven incompleto, en transición, inseguro, peligroso para sí mismo y para los demás; proclive a desviarse, víctima, improductivo económicamente, rebelde y revolucionario, que se opone a todo. Transgresor y desinteresado, en esta línea el joven es pensado como un problema. Esta autora concluye señalando que lo que predomina es una perspectiva adultocéntrica, peyorativa y gravemente discriminadora, donde “la juventud está signada por ‘el gran NO’, es negada o negativizada, se le niega existencia como sujeto total o se negativizan sus prácticas”. Así, las formaciones discursivas sobre las que se asientan estos discursos quitan agencia (capacidad de acción) al joven o directamente lo invisibilizan como actor social con capacidades propias. Solo lo leen en clave de incapacidades y, en este sentido, operan como discursos de clausura: cierran, no permiten la mirada cercana, simplifican y funcionan como obstáculos epistemológicos para el conocimiento del otro (Chaves, 2005).

Los trabajos advierten que si bien la visión de los jóvenes por parte de la sociedad se ha ido modificando a lo largo del tiempo, no siempre se detuvo sobre los mismos tópicos ni atribuyó las mismas características, sin embargo, el lugar del joven siempre ha sido valorado negativamente

⁸ Si bien las expresiones estéticas de la juventud han sido promocionadas y convertidas por el mercado, los medios masivos de comunicación y la publicidad en un modelo valorado que los adultos tienden a imitar, también llamado proceso de “juvenilización”, esto no entra en contradicción con el discurso negativo en torno a los jóvenes, ya que se reduce solo al campo de la apariencia, asociada con ciertos sectores de la clase media. Sobre este tema, véase Urresti y Margulis (1998) y Urresti (2000).

(Urresti, 2008; Reguillo, 2000). El mundo de los jóvenes ha aparecido, en general, como algo mal visto, superficial, pasajero, producto de un estadio de inmadurez que tarde o temprano habría de superarse. Así las cosas, los jóvenes aparecen ocupando el lugar de lo peligroso y del riesgo, tanto para los otros como para ellos mismos (Urresti, 2000; Chaves, 2005).

En términos del imaginario, cuando el mundo de los jóvenes se traduce a la experiencia de los adultos aparece como extraño, incomprensible, violento, amenazador, riesgoso, falto de objetivos, errabundo. Esto es lo que hace que, inconscientemente pero de forma sistemática, el mundo adulto organice defensas y prevenciones para contrarrestar el efecto de esa más que virtual amenaza (Urresti, 2000). Este autor enfatiza que tradicionalmente el mundo adulto ha generado una visión despectiva y temerosa hacia los jóvenes, asociando sus expresiones, prácticas y actitudes con disfunciones que deben ser corregidas. Al mismo tiempo que los ha asociado a una multiplicidad de problemáticas (violencia, adicciones, delincuencia, ausencia de planificación de los embarazos, indiferencia política), como si se tratara de cuestiones estrictamente juveniles e individuales.

Una muestra de la vigencia de estas actitudes hostiles puede encontrarse en el siguiente relato, que pertenece a la entrevista grupal realizada con padres de estudiantes de clase media, en el marco de este estudio:

“Yo lo veo en la calle, en la institución. Llámese directora del colegio, el que está parado en la puerta, un bancario que los tiene que atender, en el colectivo el chofer que maneja. Yo ando mucho en la calle y yo observo mucho eso. Parece que hubiera una guerra cualquiera... yo veo un adolescente que puede ser el mejor pibe del mundo eh, o la mejor piba y la gente ya tiene esa cosa de `estos mocosos`. Mirá, mirá cómo va vestido, mirá cómo... Yo siento que los chicos eso lo perciben. Seamos realistas, están todo el tiempo siendo denigrados” (entrevista con padres, Ramos Mejía, Argentina).

En este sentido, los resultados de un informe⁹ patrocinado por UNICEF, titulado “Niñez y adolescencia en la prensa argentina 2008. Informe especial:

⁹ UNICEF, “Niñez y adolescencia en la prensa argentina 2008. Informe especial: el encierro mediático”. Este relevamiento es resultado de un análisis de contenidos sobre lo publicado en 2008 por 22 diarios en el nivel nacional. El trabajo fue realizado por la organización social Periodismo social, que además contó con el apoyo de la Fundación Arcor y de la Fundación C&A.

encierro mediático”, muestran cómo son presentados los adolescentes y jóvenes a través de los medios de comunicación. En este documento, realizado en la Argentina, se señala el alto número de términos peyorativos utilizados en los medios, los que van de un 13,7% en la mayoría de los temas que involucran a los adolescentes, hasta alcanzar el 65% cuando las notas tratan el tema de la Justicia Penal Juvenil.¹⁰

Este informe es un claro ejemplo de la difamación pública a la que son sometidos los jóvenes por parte de los medios masivos de comunicación, quienes participan de modo fundamental en la reproducción cotidiana de las actitudes negativas, los prejuicios y la formulación de estigmas. Frente a esta realidad, ¿qué dificultades insalvables encontrará el Estado para intervenir en la estructuración de nuevos mensajes? ¿Cuáles serán los obstáculos que no permitan incidir en la estructuración de otros discursos constructores de nuevos universos simbólicos? O, en todo caso, ¿cómo opera el Estado en la construcción o deconstrucción de determinados valores correspondientes a las épocas o los climas de época? La deslegitimación del papel desempeñado por el Estado en los años noventa, la generalización de valores como el individualismo o la competencia son las muestras más recientes acerca de la capacidad del Estado para operar con éxito en esta materia.

Otra característica importante de la injusticia cultural –como ya mencionáramos– puede reconocerse en el adultocentrismo: esa matriz cultural institucionalizada que privilegia los rasgos asociados con los adultos al tiempo que devalúa todo aquello asociado con los jóvenes. En el marco de este estudio, se pudo observar la persistencia de claves de interpretación desde las cuales los comportamientos de los jóvenes son “leídos” o bien como expresiones de rechazo y degradación de los valores compartidos por el mundo adulto (por lo tanto, condenables), o bien como actos sin mayor importancia que, en último caso, requieren tolerancia de parte de los adultos, bajo la creencia de que se trata de expresiones de “un momento en su propio desarrollo biológico (que ya se les va a pasar), van a reflexionar y asumir su rol, su papel social”.

¹⁰ Tendencia que parece ir en aumento, ya que el porcentaje de términos discriminatorios reconocidos en el informe de 2008 es el más alto desde que se inicia el monitoreo. Por otra parte, las notas que se refieren a violencia o a chicos en situación de calle e institucionalización tienen un 31,4% y un 43,5% de palabras discriminatorias, respectivamente. Se señala además que una de cada cuatro noticias sobre chicos acusados de cometer delitos no citó fuente alguna, es decir, el 25% del total. Este hecho se presenta, para algunas organizaciones de defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, como un intento para forzar la postura de los lectores en esa dirección.

La contundencia de estas evidencias invita a preguntarse ¿en qué medida los agentes del Estado, en tanto miembros de la sociedad, participan o no de estas concepciones? Algunos relatos recogidos durante el desarrollo de este estudio son elocuentes al respecto:

E: “¿Cómo cree usted que ve el Estado a los jóvenes en general?”

C: “Eh, eso incluso se viene dando no solo a nivel local sino mundial porque por ahí... a propósito leí esta semana un titular de un periódico donde, por ejemplo, en España se da una clase generacional, un grupo de jóvenes, que les dicen los jóvenes Nini”.

E: “¿Un grupo como especie de tribu?”

C: No, jóvenes que están enmarcados dentro de una conducta que no les garantiza ningún futuro, entonces le dicen los jóvenes Nini, que son ni trabajan ni estudian ni les interesa nada, entonces eso es un problema de la juventud del futuro, del país”.

(...)

E: “¿Usted cree que el Estado ve a los jóvenes hoy en día, más con preocupación que con admiración?”

C: “Con preocupación, porque un país que tenga una juventud Nini, ¿cuál es el futuro del país? Porque los que hacen el futuro, ¿de dónde van a salir? Ni trabajan ni estudian ni se dedican a nada productivo” (Agente gubernamental, Repe-lón, Colombia).

Como se ve en este caso, el Estado no queda exento de ejercer esta mirada hostil. Los jóvenes aparecen así como improductivos y, además de no colaborar, generan problemas a la sociedad. Por otro lado, las explicaciones aluden a la responsabilidad de los jóvenes “enmarcados en cierta conducta que no les garantiza ningún futuro”, como si ese futuro no fuera producto de decisiones individuales o grupales, como “un problema de la juventud” y no la consecuencia de las habilitaciones que el propio Estado y la sociedad deberían de poner a disposición de los jóvenes.

Otros testimonios permiten observar la sesgada mirada que les dedican otros funcionarios del Estado, en este caso los docentes, pertenecientes al universo de los adultos:

“El pibe busca la cosa fácil y, si no, está entregado... como dice acá el colega. Y las pibas, las pibas por el lado de lo sexual piensan llegar a ser lo que es, este..., no sé, estas chicas que andan por ahí, prendés la televisión y aparecen montones, donde lo fácil, lo lindo es que la piba se entregue, entonces cuanto más rápido y más alto se entregue, más grande llegue, la agarra Sofovich o Tinelli, o quien corno sea, y el maestro es un pelotudo, ¿eh? Que viene acá por dos lucas por mes” (entrevista grupal con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

“Buscar la cosa fácil” es alejarse del modelo del sacrificio, el trabajo, el esfuerzo, de “lo valorable, lo digno” y “estar entregado” parece referirse al desinterés que, en definitiva, equivale a un “no les importa nada”. Es decir que o tienen valores despreciables o no los tienen, por lo tanto, ante la prejuiciosa mirada de algunos docentes, que no son pocos, los jóvenes no encuentran cómo salir del estigma que los condena de antemano.

La carga de desprecio particular que connota la referencia a las mujeres en este testimonio merece una reflexión respecto del modo como se procesa la diferencia de género en el ámbito educativo. En el discurso citado queda claramente expuesta la activación de un prejuicio de género, pues no resulta poco significativo que quien lo enuncia sea un hombre y, además, un docente, cuya función se centra en la transmisión de valores.

Asistimos, como vemos, a la legitimación de un pensamiento dominante que circula entre los funcionarios, los docentes y también entre las familias, promovido por los medios de comunicación, que contribuyen a fortalecer estas claves de interpretación. En efecto, si bien no todas las clasificaciones operan para la totalidad de los jóvenes, y ser pobre cruelmente es una marca estigmatizante que suele profundizar cualquier sentimiento de desprecio, se podría afirmar que este discurso se hace extensivo para el conjunto de los jóvenes, independientemente de su condición socioeconómica.

Ante estas representaciones, organizadas en la palabra, cabría preguntarse: ¿cómo se construye el desprecio frente a la diferencia? ¿Qué efectos tiene sobre los propósitos de las políticas públicas que promueven la inclusión educativa de los jóvenes? Y, además, ¿qué consecuencias tiene hoy su persistencia?

Frente a estos últimos interrogantes, resulta pertinente tener presente que, tal como lo señala Teun Van Dijk (2010), el discurso es al mismo tiempo texto y forma de la interacción social, y puede ser tanto una práctica discriminatoria por sí misma como la fuente y el medio primario para la adquisición de prejuicios, ciertas actitudes y la formulación de ideologías. Es decir que el discurso, al mismo tiempo que expresa prejuicios, contribuye a la (re) producción de determinadas relaciones de poder intergrupales, en la sociedad, la política y la cultura.

Es evidente, dice Carles Feixa, que mientras la crítica relativista y feminista ya hace tiempo que ha hecho mella en la consideración de la diversidad cultural, la crítica generacional todavía no ha conseguido deconstruir los estereotipos predominantes sobre los grupos de edad subalternos, a menudo percibidos como preparación al –o como regresión del– modelo adulto (Feixa, 1996). ¿Qué otras evidencias necesitará el Estado para incorporar la diferencia basada en la edad como tema de política pública? ¿Que pasaría si el sistema educativo tomara la iniciativa de deconstruir este discurso? En el marco de lo planteado por Reygadas y por Fraser lo antes mencionado daría cuenta de la bidimensionalidad de lo generacional como eje de subordinación, cuando el perjuicio económico y la subordinación de estatus se combinan.

1.1. ¿Qué sucede en la escuela?

Hasta aquí hemos revisado de qué modo la condición juvenil se procesa en el contexto social general. Resta ahora abordar algunas dimensiones desde donde entender lo que sucede puertas adentro de la escuela. Para realizar este análisis, se retoman los ejes de indagación ya mencionados: cómo se concibe al grupo generacional que transita la escuela, sobre qué aspectos de los jóvenes, en tanto estudiantes, se construyen valoraciones positivas y sobre cuáles, negativas.

Finalmente, en qué medida las preferencias, los gustos y las expresiones identitarias de los jóvenes se incluyen en la escuela, cuáles son rechazados o simplemente no son contemplados. En este punto, se tendrán en cuenta aquellos aspectos de la experiencia educativa valorados por los estudiantes junto con aquellos otros que les resultan negativos o dan lugar a demandas.

Pero antes puede ser importante responder a la siguiente reflexión: si, como hemos visto, el mundo adulto siempre ha mantenido frente a los jóvenes una

mirada negativa y hostil, ¿qué será lo que hoy lo torna un asunto relevante para pensar la inclusión educativa?

Entre los aspectos a considerar para responder a este interrogante se encuentra, en primer lugar, que la educación y el esfuerzo que ella implica tal vez ya no representan la promesa de un mejor vivir futuro (esto implica que, en el pasado, muchos actos eran soportados por la recompensa o por considerarse necesarios para tener una mejor preparación que más tarde habilitaría el acceso a diferentes beneficios). En segundo lugar, también está presente que los procesos de “desinstitucionalización” del papel del docente y del adulto, que afectaron el reconocimiento de la autoridad simbólica sobre la cual se sostenía la tarea de educar y la socialización (Kessler, 2002; Corea y Duschatsky, 2002; Freytes Frey, 2008), permitieron que los actores quedaran con sus particularidades al descubierto, junto con que la autoridad familiar se ha visto debilitada como motor para la escolarización. Sumado a ello, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) ha promovido cierto equilibrio de poder intergeneracional, que permite a los adolescentes y jóvenes reconocerse en sus derechos, tal como parece quedar reflejado en el siguiente testimonio:

A: “Antes, todo era respeto. Eran exigentes, tú entrabas o entraba el director, los profesores y todos se paraban y todos ordenaditos de pie a cabeza”.

M: “Todo esto comenzó con los derechos de los niños y que no se puede tocar y de ahí como que hubo una revolución porque yo he visto a los profesores, porque desde 1999... trabajando... y he visto cómo llegan al colegio los recursos tecnológicos y se supone que los niños tienen que estar mejor, pero no hay respeto, no hace caso el niño” (entrevista grupal con apoderados, Putre, Chile).

Un elemento decisivo que hace que hoy nos estemos ocupando de este asunto es la vigencia del mandato de inclusión educativa. Es decir que se replantea la responsabilidad del Estado en la generación de condiciones de acceso masivo y permanencia, tornando obligatorio el nivel de educación secundaria. Hecho que cuestiona el carácter selectivo de la educación media.

Estos elementos, en el marco de lo que ya mencionáramos respecto de las transformaciones estructurales de orden económico y cultural, hacen

evidente las novedades del cambio de época que la escuela no parece estar dispuesta aún a acompañar. En efecto, una muestra del carácter poco permeable del sistema educativo –aunque no se trate solo del sistema educativo, como hemos visto en los relatos de otros agentes gubernamentales– a los cambios es la dificultad demostrada para incorporar nuevas perspectivas desde donde establecer modos distintos de relacionarse con las nuevas generaciones y con la diversidad de actores que actualmente llega a la escuela. Es decir que a la cuestión generacional todavía se le suma que hoy dentro de la escuela media hay pobres, indígenas y negros, quienes anteriormente, debido al proceso selectivo y a la exclusión generalizada de estos actores, no llegaban a las aulas.

1.2. La diferencia generacional en las escuelas de este estudio: la mirada de los docentes

En América Latina las políticas públicas dirigidas a la población joven han funcionado bajo la lógica combinada de diversos enfoques que coexisten de modo más o menos conflictivo. Entre ellos, se mencionan: a) *el enfoque tradicional orientado a la preparación para la adultez* (Krauskopf, 2003), que entiende al conjunto de los jóvenes como un grupo homogéneo que recorre rutinariamente su camino de creciente integración social, cuyas trayectorias deben ser respaldadas por diversas prestaciones y ofertas programáticas. Este modelo desconoció la existencia de un vasto contingente de jóvenes excluidos que solo excepcionalmente accede a los mecanismos de integración efectiva (Rodríguez, 2008); b) *el enfoque de riesgo*, basado en una visión que define a este período de la vida como una “etapa problema”. En este caso, si bien se asumen las diferencias sociales esto se hace desde políticas paternalistas, compensatorias, fomentando el acceso a servicios, sin considerar la promoción de la ciudadanía juvenil; y c) *el enfoque de derechos*, que asume que los jóvenes son ciudadanos y tienen, en condición de tales, un conjunto de derechos cuya vigencia debe ser asegurada. La CDN es la base normativa de este enfoque.

A esto se suman, en los últimos años, otros dos abordajes: *el enfoque que entiende a la juventud como actor estratégico del desarrollo* (Rodríguez, 2002 y Chaves, 2006) y *el enfoque centrado en el capital social o empoderamiento*, que busca crear el “poder” juvenil que permita negociar más y mejor con los tomadores de decisiones. Cada uno de estos enfoques traduce un modo particular de concebir a los jóvenes y atraviesa el tipo de relaciones Estado/jóvenes y adultos/jóvenes, que finalmente orienta las prácticas y el estilo de vínculos interpersonales que se desarrolla en las escuelas.

A partir de la observación de casos concretos, se pudo advertir que en todos los campos están presentes indicios de la vigencia de un discurso asentado sobre una perspectiva adultocéntrica, en la que coexisten paradigmas que sostienen una visión de la juventud como etapa de preparación y como etapa problema, lo que indefectiblemente entra en tensión con el enfoque de derechos.¹¹ Varían entre sí por el mayor o menor contenido despectivo, paternalista, estigmatizante o bien negador. Esta tensión entre cierto “enfoque de riesgo” y los esfuerzos por instalar el nuevo enfoque de derechos como marco para las políticas públicas hace que los discursos y prácticas de los adultos y los jóvenes se crucen en un escenario de mayor disputa.

Si bien no es posible establecer agrupaciones cerradas, el trabajo de campo nos permite identificar semejanzas y diferencias en el modo como son concebidos los jóvenes que transitan la escuela secundaria en los escenarios elegidos. Así, en aquellos espacios que coinciden con grupos pertenecientes a los pueblos originarios los estudiantes no son nombrados como jóvenes sino como niños, “niños grandecitos” y la mirada de los docentes pone énfasis en sus carencias económicas o problemas familiares impregnados de solidaridad, compasión e imposición.

La situación socioeconómica –es decir, “la pobreza”– y la pertenencia étnica son dos de los criterios más destacados para la clasificación de los estudiantes:

“... la primera característica que ellos presentan, es que por ser parte de una etnia o pertenecer a una etnia de un poblado, son bastante... quería decir introvertido, son bastante tímidos y siempre la autoridad del profesor como que a ellos los marca mucho, entonces cuando tienen que dar una opinión muchas veces no lo hacen por miedo a quedar en ridículo o miedo a equivocarse y lo mismo con las preguntas o algunas actitudes que ellos tengan” (entrevista grupal con profesores, Putre, Chile).

En el caso analizado en comunidades afrodescendientes, si bien tiene en común con los anteriores la condición de pertenencia étnica y la situación de pobreza, sobre esta última cualidad se coloca el mayor énfasis a la hora de definir a los estudiantes. Asimismo, comparte con los entrevistados pertenecientes a los sectores de clase media urbana estudiados en la

¹¹ Para profundizar este punto, véase Dina Krauskopf (2003), *Participación social y desarrollo en la adolescencia*, Costa Rica, UNFPA.

Argentina la tendencia a caracterizarlos desde prejuicios asociados con la imagen construida en torno al hecho general de “ser joven”.

En uno de los casos de comunidades indígenas analizados, es marcada la distancia entre la percepción de los docentes y el desenvolvimiento de los estudiantes entrevistados. En efecto, los profesores parecen hablar de otros jóvenes. Mientras describen como características fundamentales de sus alumnos el ser “introvertidos”, sumisos, temerosos, con poca participación, y asocian estas características con el hecho de pertenecer a una etnia, la entrevista hecha a los estudiantes manifiesta un llamativo contraste. Incluso, si bien como se observó en las entrevistas hechas en la Argentina los jóvenes adoptan una postura crítica frente a la institución, en aquel caso ello constituye el único campo en el que demandan de manera explícita ser escuchados:

“... claro, uno nunca va a ver un concejal que opina qué necesidades tienen los jóvenes ni tampoco la municipalidad ni la educación, ni siquiera los profesores te preguntan a veces, no les importa mucho. Debe haber mejor comunicación” (entrevista grupal con estudiantes, Putre, Chile).

Igual observación fue hecha por la directora de la escuela:

“... mejorar nuestro acercamiento con los alumnos y mejorar nuestra comunicación con ellos, para conocer su realidad” (entrevista con la Directora de la Escuela, Putre, Chile).

Pero esta demanda de mejor comunicación convive en el relato con la descripción de una relación definida como “cercana”, lo que hace suponer que están cerca físicamente pero lejos en clave comunicativa. Estas observaciones dan lugar a preguntarse si el Estado, a través de la obligatoriedad de la educación secundaria, está “construyendo juventud” en algunos territorios (teniendo en cuenta que, según explicaban los docentes en la entrevista grupal, para la cultura aimara a los 15 años de edad pasan de niños a adultos, mientras que “para el Estado son jóvenes a los que hay que orientar”) o si bien se trata de una situación en la que la condición étnica y la condición juvenil se combinan y refuerzan procesos de invisibilización de las necesidades de los jóvenes.

Incluso, el reclamo de los jóvenes se hace extensivo a la comunidad, pues plantean sentirse aburridos y no encontrar nada en su comunidad que sea acorde con sus gustos:

“... acá lo único que hago es de la casa al colegio, porque no se puede hacer nada más acá, ni siquiera hay algún taller fuera del colegio, algo interesante, así como fotografía que se puede hacer acá, como para aprovechar lo que es la cultura o el paisaje y no se puede hacer más.

(...)

“... aparte es como... nada que ver. Es como INJUV¹² de jóvenes y entonces lo mínimo que pides es entretención y acá poco de eso vemos, o sea, es un show” (entrevista grupal con estudiantes, Putre, Chile).

En algunos de los casos analizados, las definiciones sobre los estudiantes abundan en elementos de discursos “psicologistas”, que definen la adolescencia como una etapa de la vida caracterizada por el padecimiento, que “sufren”, que “todo les duele”. Así, son poseedores de una “psicología rebelde”, con una fuerte impronta del enfoque de riesgo, desde donde son pensados como vulnerables al consumo de drogas, la delincuencia y al ejercicio de la prostitución en el caso de las mujeres, entre otros peligros. Se recurre a explicaciones del tipo “son emergentes sociales”, lo que en algún caso equivale a plantear que son la consecuencia de “una sociedad atrofiante”, “una clase media facilista”, en tanto en otro informante las características negativas que portan los jóvenes serían “producto del vacío de la identidad cultural de origen”:

E: “¿Eso es una nueva forma de identidad o para ustedes no es una identidad?”

J: “A ver... eh, fíjate que todo lo que hemos venido hablando se recoge, en parte en eso... la falta de identidad de la gente del pueblo de Repelón, que no se les va enseñando, todo el aspecto cultural, él comienza a, digamos a, a apropiarse digamos de otro tipo de cultura...” (entrevista con profesores, Repelón, Colombia).

¹² El INJUV es el Instituto Nacional de Juventud.

Mientras que a algunos profesores entrevistados llegar a este discurso “sociologista”¹³ parece frustrarlos dado que el origen de todos los problemas está en el afuera de la escuela –“que brinda todo”– y, por lo tanto, fuera de su propio alcance, entre otros entrevistados este mismo discurso explicativo ubica a la escuela y los ubica a ellos en un lugar privilegiado para producir los cambios sociales que permitan recuperar las raíces culturales cuya pérdida ha provocado el desvío de los jóvenes:

E: “Bueno, entonces decíamos que sus preocupaciones como adultos son las mismas que como docentes”.

R: “Sí, como docentes y como ciudadanos... pero como nosotros somos docentes, desde la escuela hay que hacer algo... ¿cierto?, para arreglar los males sociales de nuestra sociedad... porque si no, se van aumentando, se van disparando... Entonces hay que establecer algunas mínimas condiciones como para ir reorientando los comportamientos de la juventud” (entrevista grupal con profesores, Repelón, Colombia).

En este caso, se trataría de una perspectiva psicologista, que incluso llega a convivir con otros discursos de tipo naturalista,¹⁴ que hacen referencia a “la naturaleza del ser adolescente”. También pueden reconocerse discursos que podrían entenderse como superadores de estas miradas, ya que logran combinar distintas perspectivas que complejizan el análisis. Sin embargo, el tamiz de las claves de interpretación del mundo adulto parecen, finalmente, hacer la siguiente traducción: “no tienen la culpa de ser lo que son, facilistas, desinteresados, faltos de valores, irrespetuosos, improductivos entre otras características”,¹⁵ lo que hace evidente que la escuela no toma distancia de los discursos sociales más generales.

¹³ Según Mariana Chaves, el discurso sociologista es aquel que representa al joven como víctima: él es producto de todo lo que pasa en la sociedad y lo social es presentado como “suprahumano”, más allá de las personas, por lo tanto, es un sujeto que nada puede hacer. La explicación está puesta en el afuera.

El joven es una víctima de la globalización, de la sociedad moderna, del posmodernismo, de los medios de comunicación, del sistema escolar que no funciona y de los malos profesores.

¹⁴ Según Mariana Chaves, es aquel que define al joven o a la juventud como una etapa natural centrada en lo biológico.

¹⁵ Algunos docentes hablan de jóvenes cariñosos, naturalmente respetuosos, sumisos, espontáneos, que demandan a los adultos coherencia en sus decisiones. Estas características que podrían ser pensadas como positivas solo aparecen en los relatos de manera marginal y en ocasiones solo si se repregunta.

¿Con qué otros elementos se combinan estos discursos cuando actúan en el espacio escolar? Las expresiones identitarias suelen ser fuente de conflicto recurrente, ya que la imagen no permite borrar las evidencias de aquello que se rechaza. En los casos estudiados, se observan diferencias en el nivel de aceptación de estas expresiones, que son mediados por el mayor o menor nivel de negociación entre los estudiantes y sus familias.

En el escenario elegido para analizar a las comunidades afroamericanas, que se caracteriza por ser “una sociedad comunitaria”, donde “se comparte mucho el uno con el otro”, las relaciones están basadas en patrones tradicionales; lo institucional y lo familiar no tienen fronteras claramente definidas y las relaciones tienen carácter paternalista (“nos llaman mamá, abuela”), fundadas en la jerarquía que otorgan los roles. Allí se impone de manera legítima el mandato institucional y, de ese modo, se oscurece el conflicto, que es desplazado hacia el afuera, tal como lo evidencian los siguientes relatos:

J: “Lo único que la escuela rechaza de nosotros son las gorras, los cortes, etcétera (...) a los jóvenes no se les permite usar aritos ni nada de esas cosas... Aquí vienen con gorras y las quitan...”.

E: “... y el hecho de que la escuela rechace esos aritos, esas gorras, ¿es negativo o positivo?”

Varias voces al mismo tiempo: “¡Positivo, positivo!” (entrevista grupal con estudiantes, Repelón, Colombia).

E: “¿En algún momento se sienten oprimidos, amarrados?”

G: “Yo creo que, en la escuela, cuando está uno aquí, uno tiene que... que hacer, o sea, lo que la escuela nos diga, y cuando estemos allá afuera si podemos...” (entrevista grupal con estudiantes, Repelón, Colombia).

S: “Las generaciones actuales no tienen ningún respeto... aquí cualquiera le puede decir al profesor cara de mondá;¹⁶ cara de...”

¹⁶ El apelativo de “mondá” se refiere al órgano reproductor masculino.

E: "... pero tú me dijiste que los alumnos los veían a ustedes como una figura paterna, materna...".

J: "... pero en la institución, en la institución, en la calle no, en la calle no... el comportamiento de él en el ámbito escolar es porque sabe que puede ser castigado, porque puede ser, eh, sancionado, pero ya en la calle él coge a cualquier persona que lo trate de corregir y lo trata mal..." (entrevista grupal con profesores, Repelón, Colombia).

Es de destacar que los docentes se muestran comprometidos con las necesidades materiales e incluso afectivas de algunos jóvenes pero existen otras necesidades que se invisibilizan o rechazan porque se consideran alejadas de los propósitos que la escuela secundaria debería sostener. Suele escucharse a los docentes expresar su disgusto frente a determinados peinados, cortes, color de pelo, vestimenta o frente al uso de ciertos accesorios, por entenderlos contrarios al mandato de preparar a los estudiantes para ingresar en el mercado laboral, donde la "buena presencia" es un requisito "excluyente".

Comparativamente, respecto de este aspecto, los jóvenes entrevistados de clase media aparecen con un margen de negociación mayor, pero esto no ocurre en el caso recién mencionado, donde los jóvenes son caracterizados como estudiantes pertenecientes a familias pobres y padres con bajo nivel educativo:

"Entonces es como una negociación todo el tiempo, un dar para recibir algo, y a partir de ahí estableces esos códigos de convivencia internos del aula, que es particular de cada docente. Que... si vos los respetás... por lo general los chicos reaccionan bien y responden a eso. Son respetuosos, pero tenés que establecer esos códigos internos. Institucionalmente creo que somos coherentes pero no creo que haya institucionalmente un respeto" (entrevista con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

Los estudiantes incluso plantean que entre las cosas que formalmente la escuela no les permite están aquellas que conforman su aspecto: vestimenta, uso de gorra, *piercings*, aunque las reglas finalmente no se cumplen. Pueden escuchar música, concurrir sin guardapolvo, usar rastas, aros y *piercings*.

Estas observaciones muestran cómo cierta tensión fluctúa entre la lógica de la escuela y la de los profesores, quienes buscan que el joven solo sea buen estudiante, y los estudiantes, quienes buscan desplegar su ser joven en el sistema

escolar (Chaves, 2004). Esta tensión, además, parece constituir uno de los elementos que contribuye a generar la brecha valorativa a la que se refiere Néstor López. Recordemos que, como se hizo mención en la presentación, este autor identifica tres tipos de factores que aportarían a este distanciamiento: una brecha económica, que resulta de las condiciones de vida de los estudiantes y su imposibilidad de cumplir con las exigencias del sistema educativo; una brecha cultural, que resultaría del desajuste entre la propuesta educativa y los perfiles culturales e identitarios de los estudiantes a los que se dirige y, finalmente, una brecha valorativa, que se construye desde el prejuicio o la valoración negativa que los docentes tienen de sus estudiantes. Retomando lo planteado al inicio del trabajo, la pregunta que intentamos responder plantea qué componentes están presentes en la construcción de esta brecha en la escuela secundaria.

Parece ser entonces que un primer componente lo constituye la injusticia cultural o, dicho de otra manera, el modo injusto como se procesa la diferencia generacional en el contexto social general, el que a la vez incide en la construcción subalterna de este “otro” en el espacio escolar. El Estado aún no ha logrado, en su tarea de formación de los ciudadanos que aspiran a desempeñarse como profesores de las nuevas generaciones, instalar como marco referencial el principio de la diversidad, porque tampoco parece preocupado por incidir efectivamente en el discurso más general, y hasta en algunos casos termina por afianzarlo. Aquí, vale la pena reiterarlo, la brecha se verá profundizada por iguales motivos en aquellos casos en los que el joven presente otras marcas identitarias, como su condición de otro étnico, negro, mujer y, especialmente, si es pobre.

Un segundo componente íntimamente relacionado con lo anterior se refiere a esa tensión a la que hacía referencia Mariana Chaves (2004), en la que la escuela rechaza o pretende dejar por fuera de la institución la condición juvenil de los estudiantes.

Finalmente, el tercer componente reconocible es la tendencia señalada por Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea, al definir a los estudiantes por sus incapacidades, por lo negativo, lo que falta, lo que no son. En este caso particular, la negativización se manifiesta en la recurrencia de definir a los jóvenes como carentes. Carentes en múltiples dimensiones: de afecto, de acompañamiento familiar, de apoyo institucional, de perspectivas de futuro, de deseos de superación, de conocimientos (“carencias en la expresión, en el vocabulario”, no saben leer ni escribir, no saben conceptualizar), de valores, de códigos, de recursos económicos, de patrones de comportamiento:

E: “Si vos tuvieras que contar las tres o cuatro características principales que tienen los alumnos de la escuela, ¿qué características dirías que tienen?”

R: “Llegan con muchas carencias. No solo económicas sino afectivas y académicas” (entrevista con profesores, Villa Celi-
na, Argentina).

Todo lo que los estudiantes *son* es nombrado como aquello que les falta, por contraste con todo lo que, según sus expectativas, deberían tener para alcanzar una buena trayectoria educativa. En una misma línea de trabajo, donde se analizan las maneras en que los jóvenes aparecen en el discurso de los docentes, Ada Freytes Frey (2008) coincide en afirmar que los discursos docentes tienden a establecer una relación de alteridad con los jóvenes, lo que da lugar a la producción discursiva de “otros” subalternos. Esta relación de alteridad parece estar marcada por la desvalorización y la marcación de la falta, ambos “desvalores” ligados en este caso a la condición socioeconómica de los estudiantes, caracterizada por la pobreza extrema.

Advertidos de las marcas estigmatizantes que conlleva la pobreza, en este estudio se trató de despejar dicho fenómeno optando por incluir como sujetos de estudio a los sectores medios. Sin embargo, los indicios nos permiten señalar que iguales marcaciones aparecen en los docentes que definen a sus estudiantes como pertenecientes a la clase media.

Ambos estudios coinciden en que en la construcción de la subalternidad que la visión de los docentes expresa sobre los jóvenes están presentes “la falta”, carencias múltiples en relación con un cierto estudiantado ideal y una caracterización siempre problemática. Esto implica que, para los docentes, los estudiantes abundan en problemas que la escuela no quiere ni sabe escuchar.

Esto determina que el ámbito escolar constituya un claro ejemplo de espacio donde la diferencia deviene desigualdad. Desigualdad que luego se sostiene apelando a diferentes estrategias político-simbólicas que intervienen en su construcción y también en su reproducción.¹⁷ Ejemplo de ello son la estrategia discursiva de sobrevaloración del grupo o la estrategia de justificar los privilegios como producto del esfuerzo, también por ser portadores de conocimientos o por detentar la posesión de rasgos especiales que definen al grupo de pertenencia.

¹⁷ Para identificar cada estrategia, revisar la explicación más detallada presente en la primera sección de este capítulo.

De aplicarse la primera de estas estrategias, es decir, la sobrevaloración del grupo, se verá cómo los docentes se imputan a sí mismos características positivas de manera sobrevalorada. Los docentes dicen sentirse valorados, admirados por sus conocimientos, formación, su autenticidad, tanto por los padres como por los estudiantes. Se autocalifican como comprometidos y hablan de sacrificios, “de dejar todo y no quedarse con nada”, de brindar todo lo necesario para garantizar el aprendizaje y de estudiantes que lo “captan” y “aprovechan”, obteniendo una buena formación, mientras que otros, no. En contraposición, al hacer referencia a las familias, los profesores sostienen que “no aportan nada”, en algunos casos, y que, en otros, solo aportan “valores negativos”.

“Con el apoyo de los docentes que paternalmente les damos, cosa que ellos no consiguen en sus hogares, creo que estamos logrando que estos niños cambien de actitud y busquen un provenir mejor” (entrevista con Director, Perú).

“... creo que nosotros representamos otra cosa para ellos. Representamos lo que decía recién Roberto, el esfuerzo, el trabajo, la atención, la concentración, los límites...” (entrevista grupal con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

De aplicarse la segunda estrategia, aquella que justifica los privilegios “de ser docente” se obtiene como producto una imagen constituida por rasgos especiales que alimentan la desigualdad. Véanse los siguientes testimonios:

“Ellos preguntan mucho: ‘¿Y qué estudió usted?’ ‘¿Cuántos años?’ ‘¿Y a qué edad empezó a trabajar?’ Les digo: ‘A mí no me vengán a decir que si trabajás no podés estudiar o viceversa porque yo hice las dos cosas a la vez’ (entrevista grupal con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

“... como le digo, la institución educativa siempre ha ganado respeto y admiración frente a nuestro trabajo... (entrevista con Director, Perú).

“... el chico por ahí en nosotros ve otra cosa distinta. Aunque nosotros quizás tampoco hablemos en nuestra casa de otra cosa que no sea de fútbol, pero a nosotros nos ven esta imagen... O sea, de aura, de... de conocimiento. Por ahí nos valoran y a la

escuela como institución por otro lado” (entrevista grupal con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

Como vemos, es tal la autosobreevaluación de los docentes, presente en todos los campos, que incluso tratan de tomar distancia de las críticas generalizadas que se le suelen imputar a la institución escuela (como si tal cosa fuera posible).

Una tercera estrategia consiste en quitar méritos a los otros y, en este caso, a los jóvenes. Así se presentan los casos donde se les atribuyen características negativas o de infravaloración, legitimando un estatus inferior, debido a la posesión de rasgos físicos, sociales o culturales poco adecuados o de rango menor.

R: “... tratan de hacer la más fácil”.

L: “Claro”.

A: “A ellos les viene bien la más fácil”.

L: “... son emergentes sociales, eh.. Vivimos en una sociedad que hace la más fácil. Especialmente la clase media, media-alta, que generalmente tienden al facilismo... acá no pasa nada” (entrevista grupal con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

“Eh... Nosotros estamos acostumbrados al chico que viene y adolece de muchas cosas” (entrevista con el Director de la escuela de Ramos Mejía, Argentina).

La imagen de los estudiantes que se construye, como carentes, es contundente para ilustrar esta estrategia. Luego se suman características –ya mencionadas– que los asocian con la prostitución, en el caso de las mujeres, con el consumo de drogas, la delincuencia, la falta de conocimientos, entre otros.

Una cuarta estrategia consiste en establecer fronteras y mantener las distancias sociales –es decir, separar– mediante la construcción de barreras simbólicas y emocionales que crean situaciones de inclusión/exclusión cuyo objetivo es justificar los límites materiales, económicos y políticos que existen entre ambos grupos.

Los estudiantes tratan de hacer la más fácil a diferencia de los docentes que representan el esfuerzo y el trabajo. Son emergentes sociales, emergentes de

una clase media, o media alta que es facilista y les transmite estos valores. En los otros contextos analizados, es marcada la referencia a la pertenencia a los sectores de bajos ingresos, específicamente a la condición de pobreza, condición que inmediatamente pasa a explicar gran parte de los rasgos negativos de los estudiantes y sus familias. La pregunta obligada en estos casos remite a cuál será la posición que creen ocupar los docentes en la estructura de clases o, en otros términos, ¿a qué clase creen pertenecer? Según Luis Reygadas se trataría de una operación simbólica en la que el grupo que realiza la representación se imputa rasgos especiales, como producto de designios divinos, con la pretensión de alcanzar una distinción jerarquizante.

Este representar “otra cosa” para los estudiantes, según los docentes, habla de un mecanismo a través del cual se construye una imagen de este “otro” alumno y familia, mediante la cual se busca diferenciar posiciones. Así se distribuyen estigmas y cualidades que se terminan polarizando en un sistema de características positivas y negativas, para unos y otros sujetos.

Finalmente, la última estrategia identificada que busca la legitimación de la desigualdad consiste en presentar los mecanismos de un determinado grupo como si fueran universales. Universales y correctos son los modos de ver el mundo de los adultos: “va llegar un momento en su propio desarrollo biológico, que ya los va a hacer reflexionar y asumir su... sí, su rol, su papel social” (entrevista con profesores, Repelón, Colombia).

Este mecanismo de legitimación también puede observarse en la recurrencia a explicar cierto tipo de decisiones “por el bien de los jóvenes”, “pensando en su futuro”. Este ejercicio parece ser un ejemplo del modo como operan estos dispositivos simbólicos legitimando la desigualdad generacional en el ámbito educativo.

Pero veamos ahora qué sucede a la hora de caracterizarlos como estudiantes, en sus tareas académicas. En algunos casos, la pregunta acerca de cómo definirían a un buen alumno remite rápidamente a los docentes a pensar en un estudiante ideal como si tal categoría no pudiera reconocerse en los jóvenes reales. En todos los casos, estas representaciones sobre un buen estudiante aparecen constituyendo una trama compleja que incluye desde actitudes frente a las reglas institucionales, pasando por cómo evalúan o piensan la figura del docente, hasta atributos morales y condiciones socioeconómicas y familiares, tal como se muestra en la siguiente descripción, donde es posible identificar el retrato de un estudiante entrenado en su oficio, virtuoso y afortunado. Este esquema fue elaborado con los aportes de todos los campos bajo estudio por considerarse que no presentaban diferencias significativas.

En la imagen construida por los docentes un buen estudiante debe saber cuál es su trabajo como estudiante, ser autónomo en responder a sus aprendizajes, realizar sus trabajos, no necesitar que nadie le diga qué debe hacer, ser consciente del papel que tiene como estudiante y como ser social, tener interés en mejorar, en superarse, proyectarse hacia el futuro, ser solidario, ser democrático, ser resolutivo, ser emprendedor, ser puntual (“llegar a la hora exacta”), asistir regularmente, contar con el apoyo de su familia, ser comprometido, ser activo y participativo, ser disciplinado, ser aplicado y respetuoso, permanecer sentado, tener tiempo para estudiar, leer bastante, tener constancia, preocuparse por tener todos los materiales y demostrar interés.

Una vez más, se desarrolla la operación simbólica de clasificación en categorías pareadas de la que habla Charles Tilly, por medio de la cual se establecen límites entre dos grupos, atribuyendo cualidades y estigmas de uno y otro lado; así los docentes hablan de “buenos” y de “malos” alumnos. Los buenos son aquellos que como lo demuestra la siguiente cita responden a las condiciones necesarias que les permiten alcanzar el mandato socializador de la escuela, que consiste en: “lograr convertir a este sujeto en un ciudadano respetuoso de las normas”. Esta representación se encuentra anclada en la figura adulta como ideal y en una concepción de la juventud como etapa de transición evolutiva hacia la adultez:

“... les falta madurar a los jóvenes. Tienen ideas que les falta mucho y deben madurar” (entrevista con profesores, Repelón, Colombia).

“... yo pienso que los niños de Putre son buenos alumnos, porque son niños respetuosos, disciplinados y aplicados” (entrevista, Putre, Chile).

“Mire lo que nosotros solamente rescatamos es la humildad de esos niños, la inocencia y la docilidad que tienen esos niños, para nosotros amoldarlos a lo que nosotros queremos que sean esos niños, que no se desvíen en el pandillaje, en el consumo de drogas, ¿no?, y la delincuencia juvenil... (entrevista con el Director de la escuela, Perú).

“... son súper inocentes, no son falta de respeto, no tienen problema de drogadicción, tampoco tienen problemas de alcoholismo” (entrevista grupal con profesores, Putre, Chile).

En síntesis, el buen estudiante es aquel que se acerca o se adapta a la imagen que los adultos esperan. En términos de los docentes, un mal estudiante es: “El alumno indisciplinado es el que no está sentado, y ese es el alumno al que nosotros lo miramos mal”, “el que usa aretes porque altera el orden”, “el que habla mucho es conflictivo”, “el que opina y no conceptualiza”.

V: “Lo que yo a veces tengo... problemas en el curso, por ejemplo, es cuando conversan mucho. Estos chicos comienzan a conversar de a dos o de a tres... o actúan como distractores...”

L: “Claro”.

V: “... Y reorganizar la clase, ponerlos todos a pensar en lo mismo, ¿viste? Tratar de integrarlos, es difícil”.

L: “Claro. Es muy complejo”.

V: “Porque esos pibes, que son generalmente los repitentes, desfasados en edad, que son más grandes, son los que crean este tipo de situaciones. Y esa es una de las situaciones que a mí me traen dificultad para trabajar” (entrevista grupal con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

E: “¿Cómo debería ser para que les vaya bien en esta escuela?”

D: “Cómo debería ser... Eh... Nosotros estamos acostumbrados al chico que viene y adolece de muchas cosas. O sea que buscamos darle toda la parte pedagógica... Eh... tener un buen conocimiento, que tenga una buena base... que tengan buena la parte de contenido. Y, después, las normas... se van adquiriendo, si ya, igual... el chico que realmente, eh... se adapta y tiene conocimiento es muy, muy, difícil que tenga problemas con... en el año. O sea que el que más tiene problemas es que... y que no tuvo base, o que viene al curso y se aburre, eh... produce conflicto, produce lío entre los compañeros” (entrevista con el Director de la escuela, Ramos Mejía, Argentina).

En este punto es muy importante resaltar cómo se considera que, al que le va mal, es por “su mala base”, por ser pobre, por tener que trabajar, por no contar con los padres, no adaptarse a las normas, aburrirse, etc. Mientras la

escuela y los docentes no parecen tener responsabilidad alguna. Incluso cuando se reconoce la legitimidad de las demandas de los estudiantes por mejor calidad educativa, las explicaciones solo se reducen a la cantidad de días de clase que no se dictaron. Lo cual si bien es un elemento válido, no puede explicar la ausencia de toda referencia a la labor docente, una representación verdaderamente preocupante a la hora de pensar en posibilidades de mejora de la calidad educativa.

Otro elemento que se suma a la caracterización de los estudiantes surge en el siguiente testimonio, donde los docentes plantean de qué modo podrían cumplir correctamente su tarea con aquel estudiante que estuviera despojado de problemas:

L: “Claro, que por lo menos no nos carguen con otros problemas que no son del aula. O sea, nosotros podemos tener a un pibe que habla mucho en clase, pero no un pibe que se está drogando o que está por matar a sus compañeros”.

R: “... O que está embarazada y no se lo dijo a los padres”.

F: “Claro. Y te lo dijo a vos”.

R: “O que el padre la viola, como hemos tenido casos”.

D: “Claro” (entrevista con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

E: “¿Qué cosa creen ustedes que la escuela no quiere escuchar de los alumnos?”.

K: “... de repente, los problemas de la casa, de la adolescencia, el alcoholismo”.

E: “Ustedes como adultos ¿qué cosas no quieren escuchar de los jóvenes?”.

G: “Los problemas de los jóvenes, por ejemplo sentimentales” (entrevista con profesores, Perú).

Los profesores parecen marcar en estos relatos el reconocimiento de un límite en aquellas situaciones ante las cuales no se sienten preparados

y advertir que, ante una realidad cada vez más compleja, la escuela no puede sola. Sin embargo, la cosa no queda allí y también hablan de un potencial de peligrosidad: “está por matar a sus compañeros”; de no querer escuchar (“no se lo dijo a los padres y te lo dijo a vos”); de no querer acompañar ciertas situaciones (no podemos tener “un pibe que se está drogando”).¹⁸

Este modo de concebir a los jóvenes, a sus problemas, prácticas y expresiones tiene influencias sobre el tipo de relaciones interpersonales que se establecen y sobre las oportunidades de aprendizaje:

“Es difícil a veces trabajar desde lo literario con estos pibes que, por lo general, el único objetivo que tienen es un triunfo económico, práctico, inmediato” (entrevista con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

“¿Cómo hacés para enseñarles? ¿Cómo lograrás a pesar de todo eso transmitirles conocimientos puros, objetivos...?” (entrevista con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

N: “... yo quiero que usted me entienda algo bien... si el alumno que usa arete es el alumno excelente, es el alumno que sobresale en el aprendizaje... lo que pasa es que el que usa el arete es vago, el irresponsable, el espejo negativo para el resto, el consumidor, el que anda en una nube que no es lo real”.

D: “... el del tatuaje (superposición), el del arete, el de los peinados raros, ese alumno no te produce nada... búscale que tiene en la cabeza, humo” (entrevista grupal con profesores, Repelón, Colombia).

En relación con esto último, incluso se manifiesta explícitamente que cierto tipo de expresiones identitarias dificulta el aprendizaje y representa un obstáculo para mantener la disciplina en el aula. En estos casos, claramente se observa lo que otras investigaciones, como las desarrolladas en escuelas de Perú por María Andrea Staeheli y Eduardo León Zamora (2001), señalan: “... distinguirse por otras cualidades que no son parte de los valores del mundo

¹⁸ Sobre el tema de la drogadicción es prudente subrayar que el problema continúa pensándose como un desvío de la conducta y no como un asunto de salud.

adulto parece ser un inconveniente que pesa sobre los que buscan expresarse de otras formas. Una identidad distinta a la esperada puede llegar a convertirse en un obstáculo que el propio alumno genera frente al sistema, pues no parece haber espacio para valorar estas diferencias. La identidad que debe hacerse notar es aquella que el sistema avala”.

Estas consideraciones coinciden con las realizadas por Carlos Skliar, para quien la educación no parece preocupada por las diferencias sino por los “diferentes”, por los “extraños” y “anormales”. El hecho de traducir algunas de las diferencias como “sujetos diferentes” vuelve a posicionar esas marcas como opuestas y negativas a la idea de la “norma”, lo “normal” y, por lo tanto, de lo “correcto”, lo “positivo” y lo “mejor”. Así se establece un proceso de “diferencialismo” que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas específicas a las que podríamos tildar de “diferentes”, haciéndolo siempre a partir de una connotación peyorativa y subalterna (Skliar, 2009).

Según el autor, este diferencialismo es el que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, “el negro” genere la diferencia racial o que el niño, el anciano o el joven sean considerados el problema de la diferencia de edad.

Y el estudiante ideal... ¿es una invención de los docentes? ¿Cómo se construyen estos parámetros? ¿Quiénes deberían intervenir para transformar tal representación? ¿Con qué instrumentos se cuenta para ello? No es novedoso afirmar que el conocimiento está atravesado por decisiones que no son otra cosa que expresiones de las relaciones de poder. El vínculo pedagógico o la relación pedagógica como forma particular de las relaciones sociales está atravesada por un conjunto de decisiones que expresan relaciones de poder en las que se define qué es un buen aprendizaje o un buen estudiante. Se trata de relaciones de poder entre los que toman las decisiones asociadas con la formación de los profesores, aquellas que hicieron posible la inclusión de determinados contenidos en el currículo y cuáles de ellos serán incluidos en las planificaciones anuales. Se trata del dispositivo de convivencia en el que se define qué actitudes y comportamientos son acordes o están desajustados con las normas institucionales, cuáles resultan respetuosas o no de la figura del docente, cuáles requieren un trabajo normalizador, regulador o son susceptibles de sanciones.

Las representaciones construidas por los docentes en torno a la condición de los estudiantes se encuentran estructuradas sobre la base de diferentes elementos que es necesario considerar: los mandatos generales acerca de la misión de la escuela (en el caso de la escuela media, se trata de principios

que combinan la selección de los mejores, la preparación para carreras profesionales y la inserción en el mercado laboral); la formación otorgada a los docentes, que incluye la construcción de la función a desempeñar; los lineamientos curriculares –es decir aquello que se establece que el estudiante debería aprender–; las propuestas pedagógicas; los arreglos institucionales y las condiciones materiales puestas a disposición.

Si leyéramos las percepciones e ideas de los docentes desde la influencia que las condiciones materiales imponen y acordáramos que estas tienen un correlato en las representaciones y, por lo tanto, aunque no linealmente, sobre las prácticas, cabe también formularse ciertos interrogantes. Por ejemplo, si solo se cuenta con un espacio reducido, tiza y pizarrón, ¿qué otra imagen que la de un estudiante sentado, atento y deseoso de aprender se podrá desear encontrar en el aula? Por otro lado, ¿qué tan lejos están las representaciones de los docentes de las dimensiones de la identidad que el sistema avala?

En este sentido, los docentes también plantean que, evidentemente, los lineamientos del sistema educativo terminan siendo “para otro adolescente” y no para el adolescente actual que cada día los espera en el aula. Adolescente que, a la vez, tampoco es el que ellos desearían encontrar. La descripción construida con las características de un buen estudiante corrobora esta afirmación y evidencia que tanto el sistema educativo como los docentes parecen relacionarse con “otros adolescentes”. Esto termina por generar un gran desgaste, que solo suele explicarse a partir de las características que presentan los jóvenes:

“Entonces están los dos puntos. El que no come, y el que la gasta toda, la tenga o no, en un boliche, jueves, viernes, sábado y domingo... llega al lunes destruido” (entrevista grupal con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

Aunque la diferencia se clasifica y evalúa según se trate de jóvenes aplicados o no, jóvenes pobres o no pobres, pertenecientes a otra etnia o a la cultura dominante, “institucionalizados o alternativos”, según Reguillo, en algunos escenarios, enseñarles a “estos” jóvenes se torna una tarea desgastante, porque no cuentan con medios económicos o por “tener una vida fácil”.

Estas cuestiones, sumadas a la carga de prejuicio y denigración que connotan algunos discursos, como el del profesor entrevistado en la Argentina, donde se afirma que los estudiantes solo buscan lo fácil, están entregados o donde incluso se sugiere que las mujeres optarían por prostituirse, abren interrogantes acerca

de las construcciones que se realizan sobre la tarea docente. Estos discursos, por otra parte, parecen entrar en sintonía con aquellos otros que denominan a los adolescentes como “la generación Nini” o con quienes para señalar la frustración por la falta de oportunidades optan por llamarlos la “generación perdida”. De algún modo, los docentes parecen preguntarse si, frente a los entregados, a la generación Nini o perdida, ¿vale la pena el esfuerzo de educar? O si tal sacrificio será derrochado. Este temor parece estar presente entre los docentes y solo algunos responden con esperanzas:

“No es sencillo ser adolescente, pero bueno. Y no es sencillo estar en el curso con chicos con carencias porque sufren. Realmente sufren, esa es la problemática del adolescente de hoy, que hace que nos cuestionemos de por qué estamos en una docencia tan difícil de trabajar, ¿no? Porque no es sencillo trabajar con adolescentes y guiarlos no solo en el aprendizaje, en el aspecto que quieras. Pero bueno, esa es la realidad que nos toca. No es sencilla... para nada, pero vale la pena” (entrevista con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

No se trata de atacar a los docentes o de verlos como victimarios frente a los jóvenes, que resultarían ser sus víctimas pasivas, pues este planteo no sería honesto con los entrevistados del estudio, ya que en todos los campos los estudiantes manifestaron la existencia de diferentes tipos de relaciones con sus profesores. Incluso, en términos generales, esos vínculos fueron caracterizados como buenos y, en varios aspectos, valorados. Precisamente, fue en el momento en que se describen las dinámicas cotidianas de estas relaciones donde se pudieron evidenciar aquellos contenidos que dieron lugar al análisis que se presentó a lo largo de este trabajo. Hecho que, por otra parte, marca la relevancia de focalizar sobre la micropolítica institucional.

De todos modos, debemos dejar en claro que el propósito es cuestionar aquellos procesos, acciones u omisiones que producen la desigualdad o, en términos de Nancy Fraser, cuestionar la injusticia cultural o el reconocimiento erróneo.

1.3. Demandas, preferencias y necesidades de los jóvenes durante su tránsito por la escuela

Durante el transcurso de la investigación se pudo identificar un conjunto de situaciones sobre las que los estudiantes expresan sus preferencias y demandas. A continuación, se presentan y describen aquellas consideradas más importantes.

Condiciones materiales para estudiar: abundan las referencias relacionadas con las malas condiciones que presentan las escuelas, falta de mobiliario, calefacción, materiales didácticos, infraestructura sin el mantenimiento necesario, falta de espacios físicos para desarrollar actividades como educación física, laboratorio o sala de computación e Internet, falta de biblioteca “con libros”. Asociado a todo ello, se denuncia la falta de limpieza en los edificios. Con mucha fuerza aparece, en términos de demanda, el acceso a espacios y materiales para hacer deportes. En momentos en que se preparaba este capítulo, por ejemplo, estudiantes de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires habían tomado 30 edificios escolares como reclamo por necesarias reparaciones en las instalaciones (entre otros aspectos, techos que se caen), por falta de calefacción y pedidos de becas y viandas. Esto ocurrió luego de reiterados reclamos, que no obtuvieron respuesta y debido a la subejecución del presupuesto educativo.

Las “formas de enseñar”: los estudiantes se oponen al uso del pizarrón como único recurso, al dictado en contraposición con los contenidos con anclaje en la realidad (que hasta los propios docentes reconocen que los “enganchan más”), a la falta de debate y el uso de tecnologías y videos. Implícitamente aparece el trato despersonalizado, en contraposición con el trato “cercano”, “donde al profesor le alcanza el tiempo para atenderlos y que nadie quede colgado”.

Relaciones interpersonales: hacen referencia a la falta de respeto por parte de los adultos, a los abusos de poder de algunos de ellos. Respecto al tipo de relaciones que mantienen con los adultos, se puede decir que en algunos casos se presentan como paternalistas (control/disciplinamiento); en otros casos, como cercanas (amigables, donde la diferencia se desdibuja) y, en menor medida, hablan de relaciones basadas en el acompañamiento (apoyo, escucha, exigencia que promueve el hacer).

Las reglas institucionales: las ausencias reiteradas de los profesores y los arreglos institucionales que despliegan para cumplir con las exigencias formales es otra cuestión recurrente:

“Igual a veces cuando los profesores faltan después se ponen como locos cuando hay pruebas, poniendo nota y todos como locos haciendo pruebas” (entrevista grupal con estudiantes, Putre, Chile).

“si falta un profesor, estamos una semana sin clases y después viene otro profesor y está haciendo repaso de la materia. Cuando viene el profesor que estaba hace repaso de nuevo de la materia

y solo después se avanza, súper lento...” (entrevista grupal con estudiantes, Putre, Chile).

Es necesario detenerse en este punto y preguntarse sobre los arreglos institucionales que se despliegan cuando las ausencias reiteradas son de los estudiantes. Esta pregunta parece bastante pertinente, dado que las inasistencias son una constante en el reclamo de los docentes, cuando lo que se quiere es garantizar buenas trayectorias educativas.

Estas observaciones son coincidentes con las hechas por María Andrea Staeheli y Eduardo León Zamora (2001), al analizar las reglas que ordenan las relaciones sociales en el ámbito educativo en Perú y señalar que las diferencias entre adultos y estudiantes van más allá de los roles que desempeñan, ya que “la aplicación diferenciada de las reglas a los diferentes actores sugiere que unos tienen más derechos que otros; que unos pueden hacer ciertas cosas que a los otros se les impide, en razón de enseñarles y formarlos”.

Otro aspecto mencionado alude al sentirse negados en su calidad de actores protagónicos dentro del espacio escolar. En esta línea se mencionan cuestiones como el desconocimiento de las reglas internas de la institución o del reglamento:

“Es que no hay reglamento y si es que hay nadie lo conoce, porque no se toman la molestia de imprimirlo, ni siquiera le sacan fotocopia, entonces nadie lo conoce, incluso cuando nos dicen que reclame todo el liceo, no se puede, porque nunca lo han mostrado, se supone que este año a los papás cuando nos vinieron a matricular le mostraron el reglamento, pero hasta ahora a nadie le han mostrado un reglamento, entonces como que no hay mucho” (entrevista grupal con estudiantes, Putre, Chile).

Ocasionalmente, este reglamento se presenta a los padres aunque, en verdad, a quienes compromete de manera directa –y por ello deberían conocerlo– es a los estudiantes durante su permanencia en la institución. Otro ejemplo de equívocos –o mejor dicho, de falta de asignación de protagonismo a los jóvenes– es el hecho de mostrar las calificaciones a los padres antes que a los estudiantes. Uno de los directores entrevistados, por ejemplo, relataba como un gesto democrático y como una muestra de buena voluntad por parte de la institución el haber cedido ante el pedido de los jóvenes sobre este asunto, cuando debería tratarse de un derecho adquirido sin discusiones. La discrecionalidad de las reglas impuestas, a

las que no se les encuentra coherencia y que “llegan a dar rabia” se ha convertido en un gesto muy común y, según la opinión de muchos estudiantes, se trata de escuelas donde la sensación es “como que te duele”, pues se sienten *ninguneados* o tratados como niños.

Acaso alguien podría preguntarse si es que estamos tratando de decir que el Estado debería considerar el conjunto de preferencias de los estudiantes de modo independientemente de los contenidos curriculares. Sin embargo, no se trata de eso, lo importante es poner en evidencia la persistencia de ciertos reclamos que, en la mayoría de los casos, están considerando recursos básicos, elementales, para el desarrollo de la tarea que se les pide que los jóvenes asuman, es decir, estudiar. Los adolescentes piden ser reconocidos como interlocutores válidos, como protagonistas, que se incluyan sus opiniones en el espacio áulico, que se concrete la comunicación en el acto de enseñanza, tal como queda demostrado en la siguiente cita:

E: “Si tuvieran la posibilidad de hacer una propuesta de escuela, para... un proyecto de escuela, ¿qué pondrían ahí, en ese proyecto de escuela? La escuela de sus sueños: ¿qué pondrían en esa escuela deseada?”

F: “Que cubran las necesidades básicas que tenemos todos, o sea, estufa, ventilador, pizarrón, borradores, tizas, laboratorio... O sea, las necesidades básicas que necesitamos para poder estudiar bien. Libros, todas esas cosas”.

M: “Como... tipo charlas. Más que ellos estén explicando algo... o sea...”.

F: “Que pueda ser más un debate”.

M: “Un debate...”.

F: “Claro”.

M: “... de todos”.

F: “Que vengan, te enseñen un tema, o algo, y cada uno diga... Que eso mucho no se hace. O sea, por ejemplo... te dan las cosas que tenés que hacer, pero no... no escuchan lo

que opinás vos sobre ese tema” (entrevista con estudiantes, Ramos Mejía, Argentina).

En definitiva, la demanda es de ser reconocidos como sujetos a los que hay que respetar y hacer partícipes de todo aquello que les atañe directamente por su condición de protagonistas en la dinámica escolar.

Entre las demandas dirigidas al sistema educativo y al Estado en general se destacan aquellas asociadas con las oportunidades de futuro, como el acceso al mundo del trabajo, los estudios superiores y la universidad, además de referirse a la “seguridad”, donde se hacen visibles los reclamos de protección.

1.4. ¿Qué respuestas está dando el Estado a los jóvenes?

El Estado ha desarrollado diferentes iniciativas, en las que puede identificarse cierta preocupación por dar tratamiento a los principios de equidad y diversidad en el ámbito educativo. Entre aquellas políticas formalmente dirigidas a atender la diversidad prevalece un concepto que limita el debate a la diversidad cultural. Y, sobre el tipo de tratamiento dado, pueden revisarse los conceptos y análisis vertidos en los anteriores capítulos de este libro.

En el caso específico de los jóvenes, se suele aludir a la distancia entre la cultura escolar y la cultura juvenil, por lo tanto, se han desplegado políticas que pretenden responder a la necesaria adecuación de la propuesta educativa a las demandas y necesidades de los jóvenes. Muchas de estas propuestas han buscado atender las problemáticas de desescolarización y la baja calidad de los aprendizajes.

Entre sus propósitos más específicos, los documentos de las acciones y políticas plantean: “tomar en cuenta a los jóvenes en su calidad de tales y abrir espacios de participación y de manifestación de la cultura juvenil”, “generar una mayor identificación y sentido de pertenencia de los jóvenes con los establecimientos”, “promover la participación de los jóvenes como coconstructores de la cultura escolar a partir del reconocimiento de los saberes y quehaceres que identifican su entorno cultural”, “lograr que la cultura juvenil se incorpore al quehacer educativo achicando la brecha identificada entre cultura escolar y juvenil”, “intensificar el proceso de democratización en el espacio escolar mejorando vínculos y fortaleciendo la construcción de ciudadanía”.

En cuanto a las estrategias, se recurre, de manera generalizada, a: incorporar actividades culturales y recreativas buscando que las escuelas se conviertan en un “centro de referencia cultural, recreativo, social y afectivo”, fomentar la

participación o “protagonismo juvenil” a través de la organización de los jóvenes en centros de estudiantes y la apertura de espacios donde los jóvenes pudieran plantear sus “intereses y expectativas”, mediante procesos de elección de las actividades a desarrollar. Las denominadas Alternativas Curriculares de Libre Elección (ACLES), diseñadas con el objetivo de ofrecer nuevas y atractivas oportunidades de uso del tiempo libre para y con los jóvenes, con la idea de complementar y enriquecer los demás aspectos de la vida escolar constituyen un claro ejemplo. Iguales propósitos y estrategias se encuentran en programas como los patios abiertos o los Centros de Actividades juveniles (CAJ), ambos desarrollados en la Argentina.

Entre otros de sus objetivos, se encuentran: convertir los aprendizajes en algo entretenido, “con significado real”; replantearse las reglas de convivencia abriendo el juego a la participación de los estudiantes, lo que en el caso de la Argentina se conoce como acuerdos institucionales de convivencia (AIC). En este país, según se observó, la propuesta se reduce a la consulta a los jóvenes sobre las reglas que han de regir las relaciones entre los estudiantes, así como la participación en espacios destinados a la toma de decisiones sobre las sanciones para el estudiantado, frente al incumplimiento de esas mismas reglas.

Una propuesta significativa de importante difusión ha sido la incorporación de la figura del profesor tutor, definido como “articulador”, “conversor”, “traductor”, o “mediador simbólico entre la institución y los alumnos para facilitar que se puedan entender” (Urresti, 2000).

En términos generales, las experiencias coinciden en el desarrollo de dispositivos que presentan las siguientes características: actividades extra-curriculares, fuera del horario escolar y generalmente en contraturno o los sábados por la tarde; convocatoria a la participación voluntaria de los estudiantes en diferentes actividades, proponiendo que su organización se base en el relevamiento y consulta de sus intereses y expectativas. Esta convocatoria abarca acciones culturales, deportivas, recreativas, de acción social comunitaria, de promoción de la salud y de prevención. Con objetivos similares, también hay experiencias en las que se incorporan asignaturas curriculares como “construcción de ciudadanía”.

A simple vista se puede afirmar que se trata de aspectos que están presentes en las demandas y preferencias de los jóvenes, es decir, que podría pensarse que se está avanzando en este reconocimiento. No obstante, como es sabido, que un asunto entre en la agenda de gobierno no equivale a decir que ya ha comprometido una efectiva voluntad de atención. De hecho, en la

mayoría de los casos, el protagonismo de los jóvenes, si bien con un impacto positivo en algunos lugares, parece constituir una iniciativa que responde a la necesidad de neutralizar la incertidumbre, canalizar el malestar y “exorcizar a los adolescentes y jóvenes” (Konterllnik, 2000), comportándose como el producto de funcionarios que “viven en una burbuja”, más que desarrollarse como un avance real en el reconocimiento de la ciudadanía juvenil. Sobre todo, si se tiene en cuenta que el protagonismo y la participación solo son posibles en espacios democráticos, donde la libertad de opinión, la representación de intereses y el reconocimiento constituyen las reglas básicas, las que –por lo visto– no están aseguradas en la mayoría de las escuelas.

Asistimos a una gran ausencia de evaluaciones globales que permitan obtener un aprendizaje sobre lo hecho hasta el presente. Las pocas evaluaciones halladas hablan de estrategias que no llegan a inscribirse como componentes institucionalizados, sino como acciones aisladas y restringidas, que terminan arrastrando con ello la potencialidad de las ideas que han sido puestas en juego. En la escuela, como en la mayoría de los programas y proyectos que llegan a ella prevalecen, como hemos visto, ciertas lógicas que plantean la socialización y la educación formal como dos dimensiones paralelas. Aún persiste la idea de que, en el aula, se “es alumno”, mientras lo juvenil es algo con lo que hay que lidiar para conseguir buenos resultados. La institución puede entonces abrirse en tiempos y espacios acordados y regulados a lo juvenil pero no permite que esto ocurra en la cotidianidad del aula. Esto marca un aspecto central del modo como el Estado procesa la diferencia generacional, entendiendo a la juventud como una fase de transición en lugar de cómo una fase de la vida con características propias. El concepto de transición enfatiza así la adquisición de capacidades que serán necesarias para alcanzar la adultez.

En relación con la tensión mencionada entre los objetivos de las políticas o de los programas y las ineficientes condiciones dadas para su implementación, los docentes, en tanto implementadores, representan una pieza fundamental. Muchos de ellos plantean de qué modo, en muchas ocasiones, sienten que “no saben cómo hacerlo”.

“Lo que a mí me pasa es que me encuentro ante situaciones donde reacciono desde lo humano, desde lo personal, pero no desde lo educativo, desde lo pedagógico, desde el docente. O sea, no sé cómo hacerlo desde el docente, lo hago desde el humano. Entonces, eso es bueno también por un lado porque establezco con los pibes determinada comunicación que hace

que nos respetemos de otro lado, pero no creo que sea lo más conveniente institucionalmente. Digamos, porque el chico es como que quizás valora más la palabra del docente desde el humano a la palabra del docente desde el conocimiento. Digo, después me lo cruzo en Facebook y escribe como el diablo... Y me está reconociendo el trabajo, me saludan, y me aprecian, y todo, pero escriben como el culo ¿y por qué? Porque tenés que comunicarte desde otro lado que no es desde el lado de lo educativo ¿entendés?” (entrevista grupal con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

Vale la pena detenernos en este punto en el que los docentes plantean “no estar preparados”. Por un lado, para sumar en aquello que, desde hace tiempo, distintos trabajos vienen insistiendo respecto de la formación docente pero también para llamar la atención sobre la imagen escindida que construyen los docentes sobre su función:

“... o sea, es difícil enseñarle a un pibe, cuando lo tenés que querer antes que esto” (entrevista grupal con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

Ante este testimonio, cabría preguntarse, si acaso ¿es posible pensar un vínculo pedagógico virtuoso sin estima? Algunos docentes hablan de sentirse en la disyuntiva de tener que optar entre:

- acercarse desde lo humano o desde el conocimiento,
- darles afecto o enseñarles,
- cuidarlos, prestarles atención o transmitirles saberes,
- formarlos para que sean buenas personas o para el mundo laboral y los estudios superiores,
- brindarles calidad educativa o valores; como si tales cuestiones fueran incompatibles o no estuvieran íntimamente unidas. Los estudiantes, por su parte, parecen captar tal hecho, sobre todo cuando los adultos pretenden controlar los conflictos mediante relaciones “amigables”:

“Nosotros tenemos un profesor de derecho que nos hace copiar un ratito y nos dice: ‘tienen recreo 10 minutos, 15 minutos’ y nos deja escuchar música... para que nos relajemos; como bueno, es el

más bueno del mundo pero si les preguntás, nadie aprende nada con él” (entrevista con estudiantes, Ramos Mejía, Argentina).

A diferencia de los docentes, los estudiantes hablan de necesitar un docente que “te exija, te enseñe bien hasta que entiendas, no te deje colgado, entienda cuando estás mal, te preste atención”, “te escuche”, “que no se tome todo a mal”. También demandan una comunicación interactiva, disposición al diálogo y presencia: “tener clases todos los días”. Los docentes, a la vez, suelen quejarse de que “siempre estamos haciendo cosas que no nos corresponde”. Muchas veces, esta última percepción redundante en actitudes de indiferencia frente a los alumnos:

“...Y lo más violento fue en una oportunidad, donde yo estoy trabajando es un lugar que hay recovecos, y una vez vino una mamá a buscar un chico, ellos sabían positivamente que yo trabajo mañana y tarde, que el de la mañana se estaba drogando allá en el fondo. Y... y me vino a preguntar por el hijo, le dije ‘Señora, su hijo está allá’. Unos rubiecos, tres hermanos, el mayor ‘Su hijo está allá’, y la mujer se fue allá y armó un escándalo... armó un escándalo y se lo llevó al pibe de una manera un poco, como lo llevaría yo al mío, y bueno, me pasa mucho que los padres van a educación física y me dicen: ‘¿Viene García?’ ‘¿Viene Pérez?’ ‘Sí, viene’, ‘No, la verdad que no lo veo’, ‘No le conozco la cara’ (entrevista grupal con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

En efecto, en el testimonio aparece el profesor cumpliendo su responsabilidad de dar clases mientras el estudiante, que debería estar participando de las actividades escolares, permanecía “en el fondo drogándose”, en una escena en la que el docente se ve desafectado de lo que le sucede. Además, estas cuestiones se potencian cuando las condiciones de trabajo entran en tensión con las buenas intenciones de las políticas:

“¿Qué recuerdan ustedes de esos lineamientos?”

Por ejemplo, articular todas las materias con las nuevas tecnologías de la información y de la conectividad. Y yo estoy esperando quién me arregle las computadoras. O sea, no podemos usar los laboratorios porque nos faltan aulas... la biblioteca la tuvimos que desarmar para poner un aula” (entrevista grupal con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

En muchos casos, en los que los docentes se muestran dispuestos a asumir el desafío de alcanzar los objetivos formales propuestos por las políticas, ocurre que las condiciones materiales impiden su cumplimiento y, en algunos casos, hasta contribuyen para que los estudiantes terminen siendo culpabilizados por los fracasos.

Si cambiamos el ángulo de la mirada y ubicamos las responsabilidades en el lugar que corresponde, podremos ver que mucho de lo que sucede en la escuela está menos asociado con la condición juvenil, tal como se intenta presentar, que con un “Estado Nini”, que ni reconoce las particularidades de los jóvenes ni brinda las condiciones elementales para que los jóvenes puedan estudiar ni ofrece las oportunidades necesarias para construir el futuro.

2. Los jóvenes y la lucha por el reconocimiento de su identidad

Coincidiendo con el carácter dialéctico de la desigualdad, al que se refiere Luis Reygadas, es preciso considerar no solo los procesos que producen el fenómeno sino también aquellos que lo contrarrestan y lo resisten. Así entendemos a los adolescentes y jóvenes como agentes sociales que despliegan estrategias y recursos de poder, con los que intentan hacer prevalecer sus derechos, preferencias, modos de estar en el mundo, los que en algunos casos se acercan más a lo asignado socialmente que en otros.

La hipótesis que subyace es que muchos de los desencuentros existentes en el ámbito escolar pueden ser leídos como la manifestación de las luchas por el reconocimiento y como intentos de los jóvenes por revertir o mitigar los procesos que reproducen, en lo cotidiano, las injusticias surgidas del modo como se procesa la diferencia generacional. Se confiere así significación política a los discursos y a las acciones, superando esquemas que solo los traducen como meras transgresiones y como producto natural del carácter esencialmente rebelde y contestatario “del ser adolescente”:

“... acá todavía tenemos tres años de funcionamiento y aún no he hecho participar para que se hagan sentir por el gobierno o por instancias superiores de educación en cuanto a la atención que deben tener, porque esto puede causar un renacer de la violencia, porque la psicología de un adolescente es muy rebelde, ojalá que no se suscite y siempre estaré haciendo las solicitudes a distancia para que el colegio sea atendido en sus necesidades” (entrevista con Directivo, Perú).

Al mismo tiempo, esta perspectiva se aleja de esos discursos que leen en los comportamientos y expresiones de los jóvenes la manifestación de todo lo malo presente en el seno de la sociedad.

A partir de este tipo de acercamiento, aquí se trata de identificar aquellas claves desde donde los jóvenes construyen sus luchas por el reconocimiento a través de dispositivos simbólicos y de acciones de resistencia que se oponen o procuran contrarrestar la desigualdad. En este sentido, Reygadas señala dos tipos de dispositivos simbólicos: por un lado, los dones y la lógica de la reciprocidad, que revelan la existencia de mecanismos sociales de igualación, compensación y redistribución y, por otro lado, los dispositivos simbólicos de la resistencia cotidiana, los imaginarios y las utopías en los que las asimetrías sociales son cuestionadas o invertidas.

En este último caso, que es el que mayor interés presenta para este análisis, retomando a James Scott (1990), Reygadas señala que existen estrategias de los sectores subalternos donde se desarrollan comportamientos cotidianos de resistencia a pequeña escala, a los que Scott denomina “guiones ocultos”, los cuales contienen argumentos que legitiman las acciones de resistencia y desempeñan un papel importante en la búsqueda de limitar o acotar la desigualdad. Son ejemplos de ellos las expresiones populares que sirven para criticar la desigualdad y cuestionar las clasificaciones que las sostienen. Estos guiones están poblados de utopías justicieras, ironía, burla, sátiras, fantasías y leyendas, las que, en conjunto, desempeñan un papel importante para erosionar las fronteras de la desigualdad.

Hablar de resistencia implica tomar en consideración la diversidad de respuestas a un mundo de relaciones desiguales de poder (Popkewitz, 1997). Es decir que las conductas no se reducen a simples comportamientos de oposición. Henry Giroux plantea que al considerar una conducta de oposición como acción de resistencia es necesario analizar el vínculo de la manifestación de esa conducta con el interés que en sí contiene. La clave está, según el autor, en ir más allá de la inmediatez de la conducta hacia la noción de intereses que subyace a su frecuente lógica oculta, una lógica que también tiene que ser interpretada a través de las mediaciones históricas y culturales que le dan forma.

La noción de resistencia señalaría entonces la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente responde a la interacción entre sus propias experiencias y las estructuras de dominación y opresión. Es fundamental para el análisis de cualquier acto de resistencia, la preocupación por descubrir el grado en que se expresa una forma de rechazo que enfatiza, ya sea implícita o explícitamente, en

la necesidad de luchar en contra de los nexos sociales de dominación y sumisión. La resistencia tiene una función de crítica a la dominación. Se trata de aquellas conductas de oposición frente a estrategias externas u obligaciones cotidianas, que nacen del interés emancipatorio y tienen por objetivo desarticular formas de dominación explícitas o implícitas del sistema escolar y social.

Y los jóvenes ¿a qué resisten? El análisis del trabajo de campo realizado nos permite reconocer un conjunto de prácticas de resistencia que los estudiantes despliegan en el espacio escolar.

- *Resisten a los componentes despersonalizados y cínicos de la propuesta de enseñanza*: y decimos despersonalizados, porque desconocen las marcas distintivas de la época, que otorgan marcos de significaciones a la experiencia social. Las prácticas docentes parecen estar ancladas en un conjunto de operaciones que Cristina Corea (2004) describe como “el discurso pedagógico”, entendiéndolo por tal aquel que exige estar concentrado, estar sentado para escribir, subrayar, contestar consignas, memorizar y, por lo tanto, mantenerse alejado de otros estímulos. Un claro ejemplo de las exigencias de este discurso es observar y escuchar a los jóvenes describir que el recurso didáctico por excelencia continúa siendo la tiza y el pizarrón, junto con el pedido de silencio y permanecer quietos. También se perpetúan el dictado, las guías de preguntas y respuestas, y la exigencia de memorizar.

“Los sacan para puras exposiciones, como para que digan que lindo los profesores con cartulina y en la sala con pura pizarra o dictando.”

“... porque las clases común son con la pizarra y el lápiz no más” (entrevista grupal con estudiantes, Putre, Chile).

Y esto ocurre, aun cuando los jóvenes son los principales usuarios y conocedores de las posibilidades que el uso de la tecnología provee, así como conocen el valor de la imagen en un entorno mediático que instaura un tipo de comunicación interactiva (Corea, 2004), muy alejada de la que se despliega en el aula. Y hablamos de mecanismos despersonalizados, porque tanto el sistema educativo como los docentes, en tanto agentes de implementación de la política educativa, se dirigen a “otro adolescente”, en el cual ellos no se reconocen.

L: “... es utópica... Parten de una base que es un estándar muy alto”.

R: “Es para otro adolescente”.

A: “Es para otro adolescente”.

R: “No al que viene acá, a la escuela del Gran Buenos Aires”.

L: “O sea, nosotros en Literatura nos pasa que el pibe entra en primer año de EGB y no sabe leer y escribir. ¡Y no sa-be! O sea, no es que... ¡No lo sabe! Entonces hay que partir de una base que no contempla el diseño curricular ni nada, que es la sintaxis, la enseñanza de la lengua, desde lo más primitivo de la técnica” (entrevista grupal con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

La imagen construida por los docentes sobre las características de los estudiantes es una demostración de este tipo de afirmaciones. En el relato anterior es importante remarcar que el señalamiento de los docentes respecto del modo de operar del sistema educativo, desconociendo la realidad de los estudiantes, nos advierte sobre la necesidad tanto de los docentes como del propio sistema al momento de responsabilizarse ante situaciones en la que ambos intervienen, pues “tener una mala base” no es otra cosa que no haber recibido del sistema –y de sus docentes, en un nivel anterior– los conocimientos necesarios o bien que el sistema, internamente, no establece las articulaciones correspondientes que deberían garantizar el pasaje de nivel en los términos establecidos. En la mayoría de los casos, los docentes reniegan de tener que ajustarse a los conocimientos de los estudiantes y, conscientes del desfase, planifican sus clases de acuerdo con lo prescrito, operando así con mecanismos que reproducen desigualdad en las oportunidades de aprendizaje.

Las desobediencias frente al pedido de estar sentados y callados parece evidenciar una acción de resistencia frente a lo que les resulta demasiado ajeno a sus intereses o bien una exigencia en la que no reconocen coherencia.

Haciendo referencia a las características de un profesor “copado” (buen profesor), una estudiante perteneciente a los sectores medios lo definía como aquel “que no se toma todo a mal lo que decimos, no le molesta si estamos hablando, o sea, está bien, mientras ellos explican está

bien que nosotros nos callemos y escuchemos, pero después mientras estamos haciendo las cosas, que no nos dejen hablar o...” (entrevista con estudiantes, Ramos Mejía, Argentina).

También decíamos que resisten a los componentes cínicos de la propuesta de enseñanza, y por cínicos comprendemos que se sostienen en una promesa que ninguno de los actores involucrados considera cierta convencidamente. En el actual contexto económico, la escuela ha cambiado su misión como garantía de ingreso al trabajo o como antesala de una carrera profesional. Un profesor, analizando las causas del desinterés que observa en los estudiantes de clase media, por ejemplo, planteaba que: “... realmente creen que lo que hagan no va a tener ningún tipo de relación con la escuela” (entrevista grupal con profesores, Ramos Mejía, Argentina).

Y consideramos que la vivencia es cínica, además, porque mientras las decisiones macro (como vimos en el primer apartado de este capítulo) excluyen a los jóvenes y las relacionadas con la gestión institucional son consideradas terreno de funcionarios y docentes, la mayoría de las políticas micro proponen a los estudiantes “sentirse parte” de decisiones que, en muchos casos, les resultan intrascendentes.

- *Resisten a las faltas de respeto y al abuso de poder:*

“En realidad acá, Putre, es como un pueblo político... entonces esto se rige por política, en el colegio también es lo mismo, no lo pueden cambiar por lo mismo, por política, por eso es bueno que ustedes estén acá, porque tienen diferente opinión, aunque quieran hacer que los sueños de acá tengan más opción y más opiniones, porque acá uno supongamos no es que haya mucha gente... su autoridad la aprovecha demasiado, hay jóvenes acá que no saben ni siquiera cómo expresarse bien ni cómo hacer un reclamo de buena forma, que el profesor al tiro, que ya a inspectoría y el apoderado, es súper malo” (entrevista con estudiantes, Putre, Chile).

“No pueden exigirte un respeto... o sea, a una persona, si ellos tampoco te respetan a vos. Si a mí, una persona o un profesor viene y me trata mal, yo no lo voy a tratar con respeto, porque vos no me estás tratando con respeto a mí” (entrevista con estudiantes, Ramos Mejía, Argentina).

En estos testimonios quedan claramente explicitados los intentos de cuestionar las disparidades de prestigio que se tejen en la escuela y que hallan sus fundamentos en la relación pedagógica asimétrica por tantos años legitimada, la cual, a la vez, debe considerarse en el contexto de las más amplias relaciones en que se estructura. Esto es, enmarcada en las relaciones adultos/jóvenes, docentes/alumnos, conocimiento/saber y verdad.

Las prácticas de resistencia más fácilmente reconocibles son aquellas que se manifiestan en las negativas a obedecer el mandato de la autoridad, tal como puede identificarse en el siguiente testimonio de una alumna que cuenta cómo el curso se niega a realizar una tarea solicitada, por considerarla arbitraria y cargada de faltas de respeto:

“El tema de la forma de enseñar. El año pasado nosotros tuvimos un problema con la profesora de lengua que... venía y se sentaba, y de las dos horas que teníamos de clase nos daba 45 minutos nada más. Porque llegaba y se sentaba y empezaba a hablar de que el colectivo, que esto, que lo otro, y después siempre paraba la clase media hora antes de irnos, porque se miraba... ‘Bueno, falta media hora, ya está, cortemos acá’. Y una vez nos quiso hacer copiar en el pizarrón porque ella no tenía ganas de escribir, y nadie se levantó a escribir, y nos empezó a tratar a todos de maleducados porque nadie le quiso escribir en el pizarrón y... casi nos pone un acta a todos porque no lo quisimos copiar en el pizarrón. Y no es una cosa de mala educación, o sea, la profesora es ella, está bien, si por ahí lo hubiera pedido bien alguno se hubiera levantado a escribir pero... o sea, a mí no me pareció un problema como para hacerlo tan grave y tratarnos a todos, no sé... (entrevista con estudiantes, Ramos Mejía, Argentina).

Este relato da lugar a más de una observación; en principio, pone en evidencia una estrategia de oposición a una realidad que se asume como “natural”, los profesores solicitan, los estudiantes obedecen, sin importar el contenido o la forma como se hace la solicitud. El testimonio también invita a preguntarse por el contenido de la reivindicación, ¿cuál es el fundamento de la práctica de resistencia? Por un lado, parece ser el reclamo hacia el docente, para que cumpla con su responsabilidad de enseñar durante el tiempo que está establecido y, por otro lado, resiste la arbitrariedad de las exigencias y el maltrato: “si por ahí lo hubiera pedido bien...”.

- *Resisten a la invisibilización y a la sanción de sus expresiones identitarias*: la resistencia cotidiana queda expresada cuando buscan imponer elementos de su propia identidad: usando objetos que afirman la individualidad y también la pertenencia a un grupo distinto del dominante, en este caso, el mundo adulto. La ropa y los accesorios modernos constituyen el ejemplo recurrente en el que el rechazo, la prohibición y la disputa se manifiestan frente a las expresiones juveniles:

“... la jefa de preceptores... yo estaba sentada en la puerta del curso... estaba sentada y que lo que tenía mi pantalón es que estaba roto. O sea, era roto el pantalón... Era así. Sí... el pantalón era roto. Y me empezó a decir que no, que yo no podía venir así al colegio, que no sé qué, y yo le dije `Yo vengo con lo que tengo en mi casa`. No me voy a comprar un pantalón nuevo porque a ella se le ocurra. Y ella ya empezó con que yo le estaba faltando el respeto y todo eso... todo eso porque yo me paré y me estaba peleando, mirándola a los ojos, y para ella eso era faltarle el respeto. Y no era eso. Yo le estaba dando un punto de vista, o sea, vos creé lo que quieras, y yo le dije `Yo no me voy a comprar un pantalón porque a usted se le ocurra”¹⁹ (entrevista con estudiantes, Ramos Mejía, Argentina).

En este testimonio es interesante remarcar, además, que lo que para el adulto era una falta de respeto para la joven era dar una opinión, es decir que se vuelve interesante subrayar cómo los actos de manifestar un parecer se decodifican por el mundo de los adultos como oposición, hasta como un ataque personal y, por supuesto, como una transgresión sancionable.

Este modo de operar parece ser recurrente y da lugar a formas de resistencia cotidiana, en las que los jóvenes luchan por ser escuchados y reconocidos en sus opiniones y puntos de vistas:

¹⁹ En varios campos aparece la figura del inspector, celador o preceptor como la figura más conflictiva de la relación, posiblemente por ser quien tiene en las instituciones la función de colaborar con la disciplina. Es de destacar que su intervención en la mayoría de los casos es requerida por el profesor.

“Que nos escuche. Pero que no... que no te grite y no te deje hablar y... y diga que le faltás el respeto cuando le estás diciendo lo que pensás, nada más” (entrevista con estudiantes, Ramos Mejía, Argentina).

- *Resisten los significados y sentidos construidos socialmente, cuestionando los estigmas:*

“Claro, es como que uno dice es adolescente... ah, entonces... son todos drogonos los adolescentes... Yo creo que el adulto en sí piensa eso... del adolescente. En general”.

“Como que los adolescentes son todos irresponsables, que no les importa nada, lo único que quieren es joda y... ojo, a mí me gusta salir y divertirme pero... no es así”.

“Sí, es verdad que hay adolescentes violentos pero no todos. No es una característica del adolescente ser violento. O sea, hay chicos que sí reaccionan con violencia, o roban o matan o... todo, pero no es una característica particular del adolescente. No todos son...”

“Los grandes también.... O sea, se pelean y sin embargo, nadie dice ‘todos los adultos... ponele’” (entrevista con estudiantes, Ramos Mejía, Argentina).

El contenido de este relato parece ser ejemplo de una reacción ante la visión homogeneizante de los adultos, a sus estereotipos (“hay chicos que sí” pero “no todos”, “no es una característica del adolescente ser violento”). Esto último también nos habla de la vigencia del paradigma de riesgo y de una clara oposición a la forma desde donde los jóvenes son pensados.

Las resistencias pueden tomar formas distintas; unas pueden ser más sutiles, otras, más explícitas, como en el siguiente caso, donde se genera un reclamo:

“Vea, rápidamente... el año pasado, el año pasado hubo... un movimiento de protesta en el colegio... ¿Quiénes lo lideraron? Los estudiantes. El personero de los estudiantes y... la Secretaría de Educación en Repelón, nos sentamos a dialogar y allí hablaba el personero, y allí hablaban los estudiantes, y no levantaban el paro hasta cuando la Secretaría de Educación no

les resolviera el problema del muro de cerramiento, la construcción del muro de cerramiento” (entrevista grupal con profesores, Repelón, Colombia).

“Miré, hay una buena relación, claro que no se da al 100% porque hay alumnos ya precoces que incluso reclaman mayor preparación a los profesores, su puntualidad y se están formando líderes estudiantiles con esto de la formación de Consejos educativos, Consejos municipales, brigadieres y todos los círculos que se les den responsabilidades a los alumnos” (entrevista con Directivo, Perú).

En este último caso, otra vez es importante señalar el contenido de la acción de resistencia: piden igualdad en el cumplimiento de las reglas que rigen la convivencia entre los actores que participan de la vida en las instituciones. También se hace referencia a la preparación de los docentes; en las entrevistas, los estudiantes reconocen insatisfacciones sobre la calidad de la educación que reciben y, sobre este tema, hasta desarrollan actitudes y acciones concretas en favor del cambio, ya que logran formular sus reclamos ante las autoridades.

Vale detenernos en este punto, para resaltar que con resultados similares otros estudios recientes²⁰ destacan la importancia que los jóvenes otorgan a la educación que reciben y, por lo tanto, demandan mejor preparación, cumplimiento del tiempo de clase, tener clases regularmente y no excepcionalmente como parece estar sucediendo, además de solicitar estrategias pedagógicas participativas (“debates”) y que se les enseñe y se los acompañe. Por otra parte, el pedido de ser reconocidos con sus particularidades y en su contexto específico va generalmente acompañado por aquella demanda que plantea cómo ser “mirados” y entendidos también implica el respeto de sus ritmos y necesidades de aprendizaje.

Como es posible observar, en todos los casos, se trata precisamente de reivindicaciones por ser “vistos” y reconocidos. Considerar el reconocimiento como un tema de justicia, sostiene Nancy Fraser, es tratarlo como un tema de estatus social. Esto supone examinar los patrones institucionalizados de valor cultural,

²⁰ Por ejemplo, Ada Cora Freytes Frey (2008), “Discursos docentes y resistencias juveniles: vinculaciones entre profesores y alumnos en Escuelas Secundarias Básicas del Área Reconquista”, ponencia presentada en las Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.

por sus efectos sobre el prestigio relativo de los actores sociales. Si estos patrones consideran a los actores como iguales, capaces de participar en paridad con otro en la vida social, se podrá hablar de reconocimiento recíproco e igualdad de estatus. Cuando, en cambio, los consideren como inferiores, excluidos, completamente diferentes o sencillamente invisibles y, en consecuencia, sin categoría para desempeñarse como interlocutores plenos en la interacción social, estaremos en presencia del reconocimiento erróneo y del fenómeno de subordinación de estatus.

El reconocimiento erróneo no se transmite solamente mediante actitudes despreciativas o discursos independientes, sino a través de las instituciones sociales. Surge cuando las instituciones estructuran la interacción de acuerdo con normas culturales que impiden la participación en términos de igualdad (Fraser, 2005). Dicho esto, cabe preguntarse: ¿de qué paridad o reciprocidad hablar cuando se trata de otros sujetos a los que hay que proteger y transmitir lo que los adultos ya han aprendido? Acaso ¿hacer justicia es promover que jóvenes y adultos interactúen en pie de igualdad? ¿Pero no es una asimetría necesaria²¹ lo que marca la relación entre los adultos y los jóvenes? En definitiva, ¿se trata de poner en cuestión esta asimetría o de revisar los principios en que se funda?

El autor Sergio Balardini, al referirse a la necesidad de una nueva relación intergeneracional, plantea que tal vínculo requiere de los adultos una disposición diferente para la escucha de los adolescentes, esto es, pensar una relación diferente, basada en los principios de una sociedad compuesta por sujetos que gozan de derechos. En una sociedad de derechos, los sujetos son sujetos de derechos y, al menos en ese sentido, todos son pares, aunque con diferentes funciones.

Si bien Fraser se encarga de aclarar que su propuesta está pensada para adultos, no obstante, mirar las relaciones entre los jóvenes y los adultos desde su perspectiva nos permite plantear que no se trata de negar la asimetría

²¹ El documento que contiene el Marco general de los lineamientos curriculares de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, da un claro ejemplo acerca del carácter de esta relación, al señalar que se trata de una relación necesariamente *asimétrica*. La asimetría pedagógica supone diferentes responsabilidades y posiciones de poder que no deben confundirse nunca con relaciones de dominación y subalternidad. *La asimetría es la que permite que ocurra la enseñanza y los aprendizajes*. El/la docente se posiciona en una función diferente de la del estudiante y, como sujeto adulto, tiene la responsabilidad de proporcionar los medios para que se produzcan los buenos aprendizajes de los estudiantes, y ellos/as, de comprometer su trabajo para lograrlo”.

necesaria entre adultos y jóvenes pero sí de evidenciar que dicha asimetría no debe entrar en tensión con el respeto por la condición de ser sujetos de derechos de la que ambos gozan, condición que los ubica en un nivel de paridad que exige vínculos basados en el respeto mutuo de las particularidades. Asumir la existencia de dicha asimetría no equivale a suponer asimetría de reconocimiento.

Helen Malson y otros (citados por Henry Giroux, 1997), al trabajar sobre la condición de género, afirman que se trata de negarse a reducir la diferencia a una oposición, exclusión, a una disposición jerárquica o a cierta superioridad. En este caso, el planteo sería negarse a reducir la condición juvenil a un estadio inferior al de la adultez. Se trata de dismantlar una de las dicotomías paralizantes en las que se situó la cuestión de la diferencia, rechazando la idea de que diferencia e igualdad se opongan. Joan Wallach Scott sostiene que lo opuesto a la igualdad no es la diferencia sino la desigualdad. En este sentido, el tema de igualdad no está reñido con el concepto de diferencia, sino que depende de un reconocimiento de las diferencias que promueven la desigualdad y de otra concepción desde donde no la promueven. Para Scott, la categoría diferencia es fundamental, como elaboración política, para definir el concepto mismo de igualdad (citado por Giroux, 1997)

Volviendo a la situación de los jóvenes que queremos poner en discusión, aquí la cuestión sería reconocer la diferencia que porta la condición “joven” frente a la condición “adulta”, pero desde un piso de igualdad de respeto por las particularidades de cada una. No nos referimos solo a las expresiones identitarias ancladas en lo estético sino a cuestiones tales como los modos de percibir y apreciar el mundo, los códigos culturales diferentes que orientan las percepciones, los gustos, los valores y las distintas estructuraciones de sentido que, junto con las varias dimensiones que conforman la identidad (la clase, el género, la etnia, la religión, el origen geográfico, la nacionalidad, el grupo familiar de pertenencia, entre otras), estructuran las preferencias, los intereses y las necesidades, que no son sino construcciones atravesadas por todo lo bueno y contradictorio de una época. Sin duda, los rasgos de época marcan lo generacional, cuya lectura deberá dar fundamento a las políticas de Estado. Al ser concebidos y tratados como sujetos de derechos, el acto de asistir a la escuela y estudiar ya no puede pensarse como una obligación de formación que le imponen las generaciones de adultos ni la educación puede pensarse como un tránsito donde el mundo de los adultos deposita en las nuevas generaciones su cúmulo de conocimientos. Hoy, estudiar constituye

un derecho que jóvenes y adolescentes deben ejercer en igualdad de oportunidades, sobre un vínculo de confianza y equidad con los adultos, en un esfuerzo de comprensión intergeneracional y de permanente diálogo, que valore las diferencias como impulso para el crecimiento individual y social.

3. Comentarios finales

A lo largo de este capítulo, hemos intentado reflexionar acerca de la importancia que tiene para el propósito de alcanzar el mandato de inclusión educativa abordar el modo como el Estado y la escuela procesan la diferencia generacional, considerando que esta representa en muchos casos una dimensión de peso entre los mecanismos responsables de la desescolarización de los jóvenes y sus oportunidades de aprendizaje. Con este propósito, hemos tratado de poner en evidencia la situación de desventaja estructural de los jóvenes y la injusticia cultural que la acompaña. Injusticia enraizada en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación, sostenida por ciertos discursos que devalúan y condenan los atributos identitarios de los adolescentes y jóvenes. Incluso, muchas veces los efectos de estos discursos producen injusticias que violan los principios de igualdad de trato y de no discriminación.²² Esto se traduce en que, en el espacio escolar, no reciben igual trato los adultos que los jóvenes, los jóvenes de clase media que los jóvenes de sectores de bajos ingresos, los jóvenes varones que las jóvenes mujeres, los negros que los blancos o de otras etnias, y todo esto impide, en muchos casos, un real aprovechamiento de las oportunidades que la escolarización ofrece.

Hemos visto cómo dicha trama de significaciones se potencia, en el espacio escolar, con cierta forma de percibir, conceptualizar y significar que está presente en los docentes, quienes tienden a definir a los estudiantes por sus incapacidades y sus carencias. Esta tendencia parece estar instalada desde hace ya mucho tiempo.²³ En íntima relación con ello, la misión asignada a la escuela, los arreglos institucionales, las condiciones que el sistema genera

²² Para profundizar respecto a los principios de igualdad y no discriminación, véase Laura Pautassi (organizadora) (2010). *Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en Argentina*, Buenos Aires, Biblos.

²³ Ignacio Lewkowicz plantea que la queja recurrente de los docentes acerca de sus estudiantes es tan vieja como la escolarización masiva. Al respecto, puede consultarse, Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (2004), *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós.

para el desarrollo de la tarea educativa contribuyen a suponer determinados rasgos de identidad esperables –formando cierto estereotipo deseable– que retroalimentan esta visión.

Lo dicho anteriormente hace evidente que la escuela no toma distancia de los discursos sociales más generales que, tal como señala Teun Van Dijk (2010), son al mismo tiempo texto y forma de la interacción social y operan simultáneamente como práctica discriminatoria y como fuente para la adquisición de prejuicios, determinadas actitudes e ideologías. Es decir que los discursos estigmatizantes, paralelamente, expresan prejuicios y contribuyen a instalar un tipo de relación que se caracteriza por la presencia de un distanciamiento valorativo o brecha, en cuya construcción hemos reconocidos al menos tres componentes: la injusticia cultural, el rechazo o negación de la condición juvenil en la escuela, y la tendencia a definir a los estudiantes por sus incapacidades, por lo negativo, la falta y todo lo que no son.

Asimismo, hemos procurado argumentar que muchos de los conflictos intergeneracionales desarrollados en el espacio escolar pueden ser leídos en clave de la disputa mantenida entre los jóvenes, por la afirmación de sus derechos, con los docentes, por la mantención de sus privilegios, en tanto ejercicio asimétrico de un poder legitimado en el pasado y cuestionado en el presente.

Ante este panorama, no es posible garantizar el impacto esperado a partir de la implementación de políticas y programas, que pretenden dar cumplimiento al mandato de inclusión educativa de los jóvenes, sin reconocer la interdependencia de los derechos. Esto implica que el pleno ejercicio del derecho a la educación requiere, por un lado, políticas universales integrales que permitan el acceso a otros derechos fundamentales como la alimentación, la salud, espacios físicos dignos para habitar y todo un conjunto de derechos vulnerados por la injusta distribución de la riqueza que, vale la pena reiterar, a los jóvenes los afecta de manera negativamente diferencial, por ser pobres y por ser jóvenes. Mientras, por otro lado, se exige el desarrollo de políticas que interpelen las concepciones que conviven en el seno del aparato del Estado e intervengan en el universo de significaciones sociales, para garantizar el derecho al reconocimiento de los jóvenes y adolescentes.

Bibliografía general

Acebo Ibáñez, E. (1996), *Sociología del arraigo. Una lectura crítica de la teoría de la ciudad*, Buenos Aires, Editorial Claridad.

Albó, X. (2002), *Educando en la diferencia*, La Paz, Ministerio de Educación.

Apple, M. (1996), *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós.

Applebaum, B. (2006), “Race Ignore-ance, colortalk, and white complicity”, en *Educational Theory*, Vol. 56, N° 1.

Arango, F. (2010), “Informe de campo. El caso de Repelón, Colombia”, Documento de uso interno, Buenos Aires, IPEE-UNESCO.

Arocena, F. (2006), *Multiculturalismo, mestizaje y nacionalidad: un estudio comparado sobre Brasil, Bolivia y Perú*, Uruguay, Universidad de la República-Red Académica Uruguaya. Disponible en: www.rau.edu.uy/fcs/soc/Publicaciones/Libros/Archivos/LAS%20BRUJAS%2006/LasBrujas4-Arocena.pdf (consultado en junio de 2010).

Baradó, M. y A. Grimson (2010), “Desigualdad, cultura y poder. A propósito de la apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad de Luis Reygadas”, en *Crítica y emancipación*, Revista latinoamericana de ciencias sociales, Año II, N° 3, primer semestre, Buenos Aires, CLACSO.

Barbosa Moreira, A. F. y T. T. Da Silva (1994), “Sociologia e Teoria Crítica do Currículo”, en Barbosa Moreira y Da Silva (orgs.), *Currículo, cultura e sociedade*, Brasil, Cortez Editora.

Barnach-Calbó, E. (1997), “La nueva educación indígena en Iberoamérica”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 13.

Barou, J. (2007), *La planète des migrants: circulations migratoires et constitution de diasporas à l'aube du XXIe siècle*, Grenoble, Presses Universitaires.

Bartolomé, M. A. (2009), “La reconfiguración estatal de América Latina. Algunas consecuencias políticas del pluralismo cultural”, en García Canclini, N. y Alfons Martinell (coords.), *Pensamiento iberoamericano. El poder de la diversidad cultural*, Madrid, Fundación Carolina-AECID. Disponible en: www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/PensamientoIbero4.pdf (consultado en junio de 2010).

Bassand, M. (1990), “Urbanization: Appropriation of space and culture”, The Graduate School and University Center, New York, en Quezada Ortega,

M. de J. (2007), *Migración, arraigo y apropiación del espacio en la recomposición de identidades socioterritoriales*, Año 2, N° 3, setiem., México. Disponible en: www.culturayrs.org.mx/revista/num3/quezada.pdf

Baudelot, C. y R. Establet (1990), *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI.

Bendit, R. (2004), “La modernización de la juventud y modelos de políticas de juventud en Europa. Análisis comparativo de políticas nacionales de juventud en los estados miembros de la Unión Europea”, en Unicef - Universidad de Manizales - Universidad de Caldas y otros, *Construcción de Políticas de juventud. Análisis y perspectivas*, Colombia.

Benhabib, S. (2006), *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*, Buenos Aires, Katz Editores.

Bernstein, B. (1988), *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal.

Biagini, H. y A. Roig (2008), *Diccionario de pensamiento alternativo*, Buenos Aires, UNLA, Biblos-Lexicón.

Bolívar R. e I. Johanna (eds.) (2006), *Identidades culturales y formación del Estado en Colombia: colonización, naturaleza y cultura*, Bogotá, Ediciones Uniandes.

Bourdieu, P. (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.

Bourdieu, P. y M. Saint Martin (1998), “Las categorías del discurso profesoral”, en *Propuesta Educativa*, FLACSO, Año 9, N° 19.

Buela, A. (2002), “La formación de identidades, un proceso activo de transmisión de valores”, en *Revista Peronistas*, Conferencia en la Biblioteca del Congreso de la Nación, el 23 de agosto de 2002. Disponible en: www.cepag.com.ar/pdf/peronistas_2/Buela.pdf

Burke, P. (1994), *Sociología e historia*, Alianza, Buenos Aires.

Castillo, L. C. (2007), *Etnicidad y nación: el desafío de la diversidad en Colombia*, Cali, Universidad del Valle.

CEPAL (2009), *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile. Disponible en: www.cepal.org/publicaciones/xml/2/38062/2009-898-BPE_2009-WEB.pdf (consultado en junio de 2010).

CEPAL (2009), *Panorama Social de América Latina*, Santiago de Chile. Disponible en: www.eclac.org (consultado en junio de 2010).

Chaves, M. (2004), “La juventud en la escuela”, Documento de trabajo, Buenos Aires, DGC y E, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, noviembre.

Chaves, M. (2006), “Informe Investigaciones sobre Juventud en la Argentina, Estado del arte en ciencias sociales 1983-2006”, en *Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín*, Buenos Aires. Año 2, N° 5, junio de 2009.

Cherryholmes, C. (1992), *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Choque Mariño, C. (2009), “Divergencias y antagonismos del movimiento social indígena en la Región de Arica y Parinacota (1965-1985)”, en *Confluente* Vol. 1, N° 2, pp. 267-289, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere Moderne, Università di Bologna.

Choque Mariño, C. (2008), *Memoria y olvido del pueblo de Socoroma. Deconstruyendo su identidad e historia*, Serie Mundo Andino, Gobierno Regional de Arica y Parinacota, CIACPO, Tierra Viva, Región de Arica y Parinacota, Chile.

Choque Mariño, C. (2010), Informe de Campo. El caso de Putre, Chile. Documento de uso interno. Santiago de Chile, IPE-UNESCO.

Colombes, A. (1989), *A los 500 años del choque de dos mundos. Balance y prospectiva*, Serie Antropológica, Buenos Aires, Ediciones del Sol - CEHASS.

Corbetta, S. (2009), “Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas”, en López, N. (coord.) (2009), *De relaciones, actores y territorios*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.

Corea, C. e I. Lewkowicz (2004), *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Paidós Educador.

Cruz Rodríguez, E. (2009), “Identidad y discurso político en los movimientos indígenas: los casos de Bolivia y Ecuador”, en *Cuadernos de Estudios Latinoamericanos* N° 6, julio-diciembre, Bogotá, Instituto de Altos Estudios para el Desarrollo (IAED).

Del Popolo, F. y A. M. Oyarce (2005), “América latina, población indígena: perfil sociodemográfico en el marco de la conferencia internacional sobre la población y el desarrollo y de las metas del milenio”, en *Revista Notas de Población* N° 79 (LC/G.2284-P/E), Santiago de Chile, CEPAL-CELADE. Disponible en: www.eclac.org/publicaciones/xml/5/23525/notas79-cap1.pdf (consultado en junio de 2010).

Díaz, R. y A. Rodríguez de Anca (2006), “Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante”, en *Astrolabio*, Revista Virtual del Centro de Estudios Avanzados de la UNC, Cipolletti.

Díaz, R., M. L. Diez y S. Thisted (2009), “Educación e igualdad: la cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas en Latinoamérica. Una contribución para el proceso de revisión de Durban”, en Informe Campaña Derecho a la Educación, mimeo.

Dietz, G. (2000), “Entre el Estado Nación y la comunidad indígena: la identidad del magisterio bilingüe purhèpecha en México”, en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, EIAL X12, Vol. 11, N° 2, julio-diciembre. Disponible en: www.uv.mx/iie/personal/documents/art_Dietz_EIAL.pdf

Dietz, G. (1999), “¿Más acá del Estado Nación?: actores híbridos y nuevas identidades en una región indígena de México”, en Th. Bremer y S. Schutz (eds.), *América Latina, cruce de culturas y sociedades: la dimensión histórica y la globalización futura* [CD-Rom], Halle, Universidad Halle-Wittenberg.

Dijkstra, S., K. Geuijen y A. de Ruijter (2001), “Multiculturalism and Social Integration in Europe”, en *International Political Science Review - Revue internationale de science politique*, Vol. 22, N° 1, SAGE publications. Disponible en: www.jstor.org/stable/1601285 (consultado en junio de 2010).

Domenech, E. (compil.) (2005), *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Estudios Avanzados.

Dubet, F. y D. Martucelli (1998), *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.

Duer, C. (2010), “Informe sobre políticas públicas y áreas gubernamentales”, Documento interno del proyecto, mimeo.

Easterly, W. (2006), *The White Man's Burden: Why the West's Efforts to Aid the Rest Have Done So Much Ill and So Little Good?*, New York, Penguin Books.

Feijoo, M. C. y S. Corbetta (2004), *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.

Feixa, C. (1998), *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Ariel, Barcelona. Disponible en: www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.

Fernández Osco, M. (2008), *Desatando invisibilidades, promoviendo pluriversidades: pluralismo, derechos humanos e interculturalidad*, Bolivia, Defensoría del Pueblo.

Fischman, G. e I. Hernández (1991), “La Argentina y la política educativa en las leyes indígenas”, en *Revista Argentina de Educación*, año IX, N° 16, Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

Fraser, N. (2000), “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista”, en *New Left Review*, N° 0, Barcelona, Akal.

Fraser, N. y A. Honnet (2005), *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate filosófico político*, Madrid, Morata.

Freytes Frey, A. (2008), “Discursos docentes y resistencias juveniles: vinculaciones entre profesores y alumnos en Escuelas Secundarias Básicas del Área Reconquista”. Ponencia presentada en Jornadas de Sociología Universidad Nacional de La Plata.

García Canclini, N. (1995), *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo.

García Linera, A. (2010), “América Latina y el futuro de las políticas emancipatorias”, Conferencia y acto de clausura de la XXIII Asamblea General Ordinaria del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 7 al 10 de octubre, Cochabamba, Bolivia.

Gentili, P. (2009), “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (A sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 49.

Jiménez, G. (2004), “Cultura e identidades”. México, IIS (inédito), en Quezada Ortega, M. de J. (2007), *Migración, arraigo y apropiación del espacio en la recomposición de identidades socioterritoriales*, Año 2, N° 3, setiembre, México. Disponible en: www.culturayrs.org.mx/revista/num3/quezada.pdf

Jiménez, G. (2002), “Paradigmas de identidad”, en: Chihu Amparán, A., *Sociología de la identidad*, México, Miguel Ángel Porrúa - UAM.

Jiménez, G. (2000), “Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural”, en Rosales Ortega, R., *Globalización y regiones en México*. México, UNAM FCPyS - Miguel Ángel Porrúa.

Jiménez, G. (1997), *Materiales para una teoría de las identidades sociales*, México, IIS-UNAM.

Jiménez, G. (1996), “Territorio y cultura”, en *Estudios sobre culturas contemporáneas*, Época II. Vol. II. N° 4, Colima, diciembre. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/316/31600402.pdf>

Giroux, H. (1997), *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, España, Paidós Educador.

Giustiniani, R. (2004), *Migración. Un derecho humano*, Buenos Aires, Prometeo.

Gobierno de Chile (2004), *Política de Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. Derechos Indígenas, Desarrollo con Identidad y Diversidad Cultural*, Santiago de Chile.

Golbert, L. (1988), “Welfare State a la argentina”, en *Ciudad Futura* N° 12, Buenos Aires.

González, S. (2004), “El aymara chileno y la escuela pública”, en *Revista de Educación*, Santiago de Chile, Mineduc.

Gouldner, A. W. (2000), *La crisis de la sociología occidental*, Buenos Aires, Amorrortu.

Gros, C. (2006), “Nationaliser l’Indien, ethniciser la nation, l’Amérique latine face au multiculturalisme”, en Gros y Stinger, *Etre indien dans les Amériques*, París, Institut des Amériques/IHEAL.

Guevara Ávila, J. P. (2005), “En época de Constituyentes... es bueno entender cómo estamos constituidos”, en *Revista Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Chile*. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30541016>

Halperín Donghi, T. (1991), *Historia contemporánea de América latina*, Buenos Aires, Alianza.

Harvey, D. (1998), *La condición de la posmodernidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Henaó Castrillón, A., L. Palacio Nagupe y A. García Sánchez (2006), *Reflexiones sobre la cátedra afrocolombiana a partir de experiencias escolares en las regiones de Urabá y el occidente de Antioquia*, Medellín, Universidad de Antioquia - Facultad de educación - Grupo de investigación Diverser.

Hevia, R. (2003), *Educación y diversidad cultural*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO (OREALC/2003/PI/H/8).

Hevia, R. (2005) (coord.), *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.

Hopenhayn, M. (2005), “Juventudes”, en *Revista TodaVía. Pensamiento y cultura en América Latina*, N° 10, abril.

Hopenhayn, M. y A. Bello (2001), “Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe”, en *Políticas Sociales* N° 47, Santiago de Chile, CEPAL.

Huenchullán Arrué, C. (2006), “Chile: el papel del Estado en la educación intercultural bilingüe”, en Moneta, C. J. (2006), *El jardín de los senderos que se encuentran: políticas públicas y diversidad cultural en el MERCOSUR*, Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe, Oficina de UNESCO en Montevideo.

Hurtado Romaní, J. B. (2010), “Informe de campo. El caso de Luricocha, Perú”. Documento de uso interno, IIP-UNESCO.

Iturralde Guerrero, D. A. (2004), “Derechos culturales indígenas y educación intercultural bilingüe. La situación legal en Centroamérica”, en Hernaiz, I. (org.) (2004), *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, Buenos Aires, IIP-UNESCO.

Iturralde Guerrero, D. A. (1997), “Demandas indígenas y reforma legal: retos y paradojas”, en *Alteridades*, año 7, N° 14. México, UAM. Disponible en: www.uam-antropologia.info/alteridades/alt14-5-iturralde.pdf (consultado en junio de 2010).

Jackson, P. (1992), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.

Kántor, D. (2008), *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, serie Educación, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Kusch, R. (2007), “Geocultura del hombre americano”, en *Obras completas*, Rosario, Fundación A. Ross.

Lacarrieu, M. (2006), “Atlas de fiestas, celebraciones, conmemoraciones y rituales de la Ciudad de Buenos Aires. Una iniciativa pública del ámbito local”, en Moneta, C. J. (2006), *El jardín de los senderos que se encuentran: políticas públicas y diversidad cultural en el MERCOSUR*, Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe, Oficina de UNESCO en Montevideo.

López, L. (2001), *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*, Documento de apoyo a la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

López, L. (1997), “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”, en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 13, pp. 47-98.

López, L. (2005), “Democracia y cambios en la educación indígena”, en *Revista PRELAC* N° 1, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.

López, L. e I. Sichra (2004), “La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas”, en Hernaiz, I. (org.) (2004), *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

López, N. (2001), “El lugar de los adolescentes frente a la vulnerabilidad de sus familias”. Documento de trabajo elaborado para la oficina de UNICEF en Argentina, Buenos Aires.

López, N. (2007), *Equidad educativa y desigualdad. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Maldonado-Torres, N. (2008), “La descolonización y el giro descolonial”, en *Tabula Rasa*, Bogotá, N° 9, pp. 61-72, julio-diciembre.

Maldonado-Torres, N. (2007), “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

Margulis, M. y M. Urresti (1998), “La construcción social de la condición de juventud”, en Margulis, M. et al., *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*, Biblos, Buenos Aires.

Max-Neef, M., A. Elizalde y M. Hopenhayn (2001), *Desarrollo a escala humana*, Montevideo, Editorial Nordan - Comunidad y Redes.

McLaren, P. (1995), *La escuela como una performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*, México, Siglo XXI.

Montes de Oca Barrera, L. B. (2006), “Percepción social de las reformas constitucionales sobre los derechos de los pueblos indígenas: México y Ecuador”, en *Perfiles Latinoamericanos*, México D.F., Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/115/11502705.pdf> (consultado en junio de 2010).

Morris Bermúdez, R. (2007), *Al borde del Multiculturalismo: evaluación de la política lingüística del Estado Mexicano en torno a las Comunidades Indígenas*, en *Revista Confines* N° 005, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/633/63300506.pdf> (consultado en junio de 2010).

Mosquera, C., M. Pardo y O. Hoffmann (eds.) (2002), *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias Sociales e Identitarias*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia-ICANH-IRD-ILSA.

Negretto, G. L. (2009), “Paradojas de la reforma constitucional en América Latina”, en *Journal Of Democracy*, Vol. 1, N° 1, primavera. Disponible en: www.journalofdemocracyenespanol.cl/pdf/negretto.pdf (consultado en junio de 2010).

Novoa, A. (2009), “Educación 2021: para una historia del futuro”, en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 49, pp. 181-199.

Offe, C. (1991), *Contradicciones en el Estado de bienestar*, México, Alianza.

Ossenbach Sauter, G. (1993), “Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)”, en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 1.

Oszlak, O. (1977), *Notas críticas para una teoría de la burocracia estatal*, CEDES/G.E CLACSO, Vol. 8, Buenos Aires, julio.

Oszlak, O. (1999), *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*, Buenos Aires, Planeta.

Ottone, E. (1998), “El Estado en América Latina”, en *América Latina* N° 3. *Le Intituzioni, la politica, l'economia a cura di Alberto Cuevas*, Roma, Lavoro.

Pautassi, L. (org.) (2010), *Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en Argentina*, Buenos Aires, Biblos.

Pautassi, L. (2010), “Igualdad y no discriminación. Aportes del enfoque de derechos al campo de la educación”, ponencia presentada en el Seminario Internacional: Escuela, identidad y discriminación, Eje 1. Identidad, diversidad y discriminación, Buenos Aires, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, 13 y 14 de octubre.

Pérez Gollán, J. A. (1989), “La duda es la jactancia de los antropólogos”, en Ceballos, R. (ed.), *Antropología y políticas culturales. Patrimonio e identidad*, Buenos Aires.

Pérez Sosto, G. (2008), *La cuestión social de los jóvenes*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores-Instituto Di Tella-UNESCO.

Perrot, D. y Preiswerck, R. (1979), *Etnocentrismo e historia. América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*, México, Editorial Nueva Imagen.

PNUD (2004), Informe sobre desarrollo humano. Libertad cultural en el mundo de hoy. Perspectiva general. Disponible en: http://hdr.undp.org/en/media/hdr04_sp_overview.pdf (consultado en junio de 2010)

Popkewitz, T. (1996), “El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil”, en Pereyra, M., J. García Minguez, M. Beas y A. Gómez (comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

Quezada Ortega, M. (2007), “Migración, arraigo y apropiación del espacio en la recomposición de identidades socioterritoriales”, Año 2, N° 3, setiembre, México. Disponible en: www.culturays.org.mx/revista/num3/quezada.pdf

Quezada Ortega, M. (2006), *Procesos de formación de identidades socio-territoriales en escuelas públicas de Ecatepec, Estado de México*, México, Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, Orientación en Sociología UNAM-FCPyS.

Quijano, A. (2007), “Colonialidad y clasificación social”, en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

Quijano, A. (2000), “Colonialidad del poder y clasificación social”, en *Journal of World-System Research*, Riverside, California, Vol. VI, N° 2.

Quijano, A. (1993), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en E. Lander (ed.) (2000), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.

Quijano, A. (1989), “La nueva heterogeneidad estructural de América Latina”, en H. Sonntag (ed.), *Nuevos temas, nuevos contenidos*, Caracas, UNESCO-Nueva Sociedad.

Reygadas, L. (2008), *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*, México, Anthropos/UAM-Iztapalapa.

Reguillo Cruz, R. (2000), *La emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Reguillo Cruz, R. (2002), “Ciudadanías juveniles en América latina”, Exposición presentada en el Encuentro Internacional “10 años de políticas públicas de juventud: análisis y perspectivas”, OIJ y CEULAJ, Málaga, España, 17 al 21 de junio.

Rockwell, E. (1995) (coord.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, E. (2002), *Cultura juvenil y cultura escolar en la enseñanza media en Uruguay hoy: un vínculo a construir*, CIDPA, Montevideo.

Rodríguez, E. (2008), “Inclusión y ciudadanía: perspectivas de la juventud en Iberoamérica”, en *Revista Bianual. Pensamiento Iberoamericano*, N° 3, Segunda época.

Roig, E. (2008), “Diversidad”, en H. Biagini y A. Roig (2008), *Diccionario de Pensamiento Alternativo*, Buenos Aires, Biblos-Lexicón-UNLA.

Salvatierra, S. (2008), “Documento Informativo. Artículo 7: Medidas para promover la diversidad de las expresiones culturales. Enfoque latinoamericano”, Comité Intergubernamental para la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales, UNESCO.

Salvía, A. (2008), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Santillano Cárdenas, I. (2009), *La adolescencia: añejos debates y contemporáneas realidades*, Santiago de Chile, Centro de estudios sociales CIDPA.

Schargarodsky, H. (2006), “Diversidad cultural y políticas públicas en Argentina: estado de la cuestión”, en Moneta, C. J. (2006), *El jardín de los senderos que se encuentran: políticas públicas y diversidad cultural en el MERCOSUR*, Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe, Oficina de UNESCO en Montevideo.

Segato, R. (2010), “Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje”, en *Crítica y emancipación*, Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Año N° 3, primer semestre, Buenos Aires, CLACSO.

Segato, R. (2007), *La Nación y sus Otros*, Buenos Aires, Prometeo Editorial.

Sinisi, L. (1999), “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización”, en M. R. Neufeld y J. A. Thisted (comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.

Skliar, C. (2009), “Imágenes y discursos de la diferencia en la escuela”. Proyecto de investigación. Disponible en: www.flasco.org.ar/educación/curriculums/carlos-skliar

Slater, D. (1996), “La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial de las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global”, en

M. Pereyra y otros (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Solo de Zaldívar, V. B. (2006), *Releer la reforma agraria en América Latina: ¿de nuevo el problema irresuelto de la tierra?*, España, Universidad de Lleida. Disponible en: www.usc.es/estaticos/congresos/histec05/b18_breton.pdf (consultado en junio de 2010).

Staeheli, M. A. (2001), “Orden institucional y construcción del poder”, en E. León Zamora y M. A. Staeheli Tortosa, *Cultura escolar y ciudadanía. Investigaciones etnográficas en Ayacucho y Lima*, Tarea, Lima. Disponible en: [www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales](http://www.cholonautas.edu.pe/BibliotecaVirtualdeCienciasSociales).

Stavenhagen, R. (1970), *Las clases sociales en las sociedades agrarias*, México, Siglo XXI.

Subirats i Hume, J. (coord.) (2002), *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*, Barcelona, Ariel.

Tapia, L. (2008), *Política salvaje*, Muela del Diablo, Comunas, La Paz, CLACSO Coediciones.

Tarrius, A. (2001), “Nouvelles formes migratoires, nouveaux cosmopolitismes”, en: M. Bassand *et al.*, *Enjeux de la sociologie urbaine*, France, Presses polytechniques et universitaires romandes.

Tenti Fanfani, E. (2004), *Sociología de la educación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Tenti Fanfani, E. (2000), *Culturas juveniles y cultura escolar*, Buenos Aires, IPE- UNESCO.

Tilly, Ch. (2004), *La desigualdad persistente*, Buenos Aires, Manantial.

Treviño, E. (2005), “Estado del arte. Desigualdad y discriminación en educación: una mirada para América Latina”, en R. Hevia (coord.), *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.

Tubino, F. (2002), “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva”, en *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú - Norma. Disponible en: www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Tubino2.pdf (consultado en junio de 2010).

UNESCO (2005), *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*, París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf> (consultado en junio de 2010).

Urresti, M. (2000), "Adolescencia y juventud: dos categorías construidas socialmente", en E. Tenti Fanfani (comp.), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Buenos Aires, UNICEF-Losada.

Valenzuela Fernández, R. (2004), *Inequidad, ciudadanía y pueblos indígenas en Bolivia*, Santiago de Chile, CEPAL. Disponible en: www.eclac.org/id.asp?id=14479 (consultado en junio de 2010).

Van Dijk, T. (2010), "Análisis del discurso del racismo", en *Crítica y Emancipación*, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Año II, N° 3, primer semestre, Buenos Aires, Clacso.

Vergara Estévez, J. (2008), "Identidad cultural", en H. Biagini y A. Roig (2008), *Diccionario de Pensamiento Alternativo*, Buenos Aires, Editorial Biblos-Lexicón-UNLA.

Walsh, C. (2008), *Interculturalidad, plurinacionalidad y descolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*, Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar. Disponible en: www.uasb.edu.ec/index_publicacion.php?cd=415.pdf (consultado en junio de 2010).

Walsh, C. (2009), *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar - Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. y E. León (2007), "Afro Andean Thought and Diasporic Ancestrality", en M. Banchetti y C. Headley (edits.), *Shifting the Geography of Reason: Gender, Science, and Religion*, London, Cambridge Scholars.

Walsh, C., Á. García Linera y W. Mignolo (eds.) (2006), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.

Walsh, C., E. León y E. Restrepo (2005), "Procesos organizativos y políticas culturales de los pueblos negros en Colombia y Ecuador," en *Tablero*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2000), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*, Quito, Ediciones Abya-Yala.

Weinberg, G. (1995), *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, UNESCO - CEPAL - PNUD y A-Z Editora.

Willis, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal Universitaria.

Zaffaroni, E. (2004), “Migración y discriminación. La nueva ley en perspectiva histórica”, en R. Giustiniani (2004), *Migración. Un derecho humano*, Buenos Aires, Prometeo.

Zapata Barrero, R. (2004), *Multiculturalidad e inmigración*, Madrid, Síntesis.

Zapata Silva, (comp.) (2006), *Intelectuales indígenas piensan América Latina*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar - Ediciones Abya-Yala.

Sitios de Internet consultados

Revista *Novedades del Sitio Biodiversidad en América Latina y el Caribe* (<http://www.biodiversidadla.org>).

Observatorio Social de América Latina (OSAL), CLACSO (<http://www.clacso.org.ar/clacso/areas-de-trabajo/area-academica/osal/publicaciones/revistas>).

Instrumentos de Derecho Internacional consultados

OIT (1989), Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.

ONU (2007), Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.



EQUIDAD EDUCATIVA Y DIVERSIDAD CULTURAL EN AMÉRICA LATINA

Este libro se propone hacer un aporte al debate sobre las políticas de equidad educativa en América Latina, compartiendo los hallazgos de un estudio que se propuso buscar primeras respuestas –tanto en la teoría como en la observación de situaciones concretas– frente a algunos de los interrogantes y desafíos que instala la creciente diversidad cultural de los adolescentes y jóvenes que asisten a las escuelas medias en América Latina. La noción de diversidad inevitablemente remite a una mirada relacional, en la cual adquiere especial relevancia el ser diferente. ¿Diferente de qué? ¿De quién? En el caso que aquí se analiza, aparecen como centrales dos diferencias concretas: la diferencia entre el estudiante que ingresa día a día en las aulas y el modelo de alumno para el cual fueron concebidas las instituciones y las prácticas educativas, y la diferencia entre estos nuevos estudiantes con sus docentes.

El estudio pone especial atención en comprender cómo esas diferencias suelen desencadenar múltiples mecanismos cotidianos de discriminación, muchas veces encubiertos en prácticas institucionales fuertemente legitimadas por sus propios actores y por la sociedad.

A través de esta publicación, el IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires ofrece nuevas herramientas que buscan promover una mayor comprensión de la realidad social y educativa en la cual se inscriben las políticas educativas orientadas a garantizar una educación de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes de la región.