

Tensiones y desafíos en torno al reconocimiento de las diferencias culturales en los discursos acerca de la educación popular

Sofía Irene Thisted

Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar las tensiones que supone incluir en los discursos sobre educación popular –tanto en el marco de las escuelas como de las prácticas en los territorios más amplios– reconocimientos de las desigualdades y de las diferencias culturales.

Partimos de concebir a la educación popular como un concepto polisémico, que ha asumido diferentes significados, contruidos desde diferentes perspectivas teórico-políticas en momentos sociales e históricos particulares. Así, las formas en que desde estos espacios se construyeron posiciones sobre el reconocimiento de “Otras” perspectivas socio-culturales, no es fijo sino inestable y ha experimentado variaciones sustantivas en diferentes momentos históricos. Tal como se analiza en uno de los capítulos de este trabajo, algunos identificaron educación popular con instrucción pública y otros, en cambio, con procesos de humanización (Rodríguez 2013). Desde otros puntos de vista se identificó a la educación popular como contrapuesta a los procesos de escolarización y otros asumieron que era posible una escuela pública y popular (Gadotti 1993; Elisalde y Ampudia 2008; Sirvent, 2008). Proponemos aquí analizar cómo en estas perspectivas se imaginaron diferentes sujetos de la educación popular, se reconocieron distintos saberes como válidos y, a partir de allí, se han construido “nortes” disímiles. Finalmente, postularemos algunos desafíos para una educación popular que reconozca los diversos repertorios culturales en igualdad de dignidad y derecho.

Introducción

Se propone aportar algunas pistas para revisar los procesos por los que se han ido construyendo significados para la educación popular en nuestro país, intentando identificar algunos debates y perspectivas sobre como se ha pensado la educación del pueblo desde diferentes posiciones políticas y en distintos momentos históricos. Se parte de la idea de que desde la construcción del Estado Nacional se definen una serie de cadenas discursivas que han asociado a la educación popular con la escolarización, la cual se vinculó a la homogeneización y esta a la integración a un común, diluyendo diferencias sociales y culturales. Los términos de esta serie fueron asumiendo distintos sentidos definidos socio-históricamente y sus alcances llegaron no sólo a la construcción del sistema de educación sino también a diversas experiencias llevadas a cabo en distintos ámbitos y contextos más o menos institucionalizados.

No es intención ser exhaustivos, sino por el contrario, identificar algunas tensiones que se perpetúan a lo largo del tiempo y algunas pistas de cambios incipientes, que den cuenta de otros horizontes para la educación popular en nuestro país.

En el marco de procesos más amplios, en las últimas décadas se ha intentado redefinir el discurso pedagógico que rigió durante un siglo, cuyos ejes estructurantes fueron la homogeneización, la normalización, la integración, el disciplinamiento y la inclusión. Los “nuevos” discursos pedagógicos poseen vestigios del anterior y, al mismo tiempo, es frecuente que propicien la naturalización, la celebración de la “heterogeneidad”, la “tolerancia” y enuncien como uno de sus principios el reconocimiento de la diversidad socio-cultural en el espacio escolar.

Estos intentos de revisar los mandatos educativos fundacionales se inscriben en procesos regionales en América Latina. Movimientos sociales diversos, entre los que se pueden identificar los de campesinos, de mujeres, de indígenas, de negros, muchas veces identificados como “minorías¹”, han instalado debates y llevado adelante luchas por la inclusión de sus perspectivas de mundo en distintos ámbitos sociales y educativos. Con intensidades variables y no exentos de avances y retrocesos, se han dado lugar a cambios en materia de acuerdos internacionales que han sido recuperados en reformas constitucionales y convalidado como derechos, y han propiciado cambios en las legislaciones vinculadas a evitar la xenofobia y a garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes, garantizar las identidades sexuales –entre otros– y también se han modificado, en más de una ocasión, las leyes nacionales y jurisdiccionales.

En nuestro país, en las últimas décadas, las leyes y normativas sobre aspectos educativos han ido incluyendo en sus prescripciones, en sus retóricas y, con muchas más limitaciones, en sus prácticas, formas de reconocimiento de derechos sociales y repertorios culturales diferentes a los que históricamente había considerado como válidos. Estas iniciativas que avanzan en términos de reconocimientos se inscriben y se articulan, de modos complejos, con los avances en otros espacios tales como el jurídico, el de la posesión de la tierra, entre otras.

Pese a los cambios en las regulaciones vigentes, la vida cotidiana de niños, niñas, adolescentes y docentes así como de las escuelas no parecieran estar exentas de experiencias en las que algunas diferencias son marcadas y clasificadas como déficits o como carencias.

Sin embargo, la inclusión de iniciativas que tienden al reconocimiento de estos derechos, en la Argentina al igual que en otros países de la región, se ha sustentado, en muchos casos, en la idea de multiculturalismo gestada en los países centrales que tiende a globalizarse (Messer 1993).

Por esto, en un primer momento analizaremos como sobre fines del siglo XIX y principios del XX se construye un discurso que deviene hegemónico, que postula la necesidad de procesos de educación popular para “asimilar”, “integrar” a amplios sectores de la población, construidos como “Otros”, a un “común”. Se presentan algunos tópicos sobre los debates político-pedagógicos de las últimas décadas del siglo XIX y en el inicio del XX donde se enuncian

¹ Stevenhagen analiza los usos que se han dado del concepto de “minorías” distinguiendo aquellas veces en que se utiliza para aludir a quienes “requieren protección” de aquellos que remiten al “sentido numérico”. En la primera acepción se enfatiza el sentido sociológico que destaca a los grupos “discriminados, excluidos o desventajados” independientemente de su peso demográfico y que en tanto tal requiere de protección o tutela del Estado (Stavenhagen 1992 94-95).

posiciones y se definen políticas educativas que van perfilando a quiénes se construye como los destinatarios de la escuela, que se esperaba que allí se enseñe, cuales eran las necesidades y límites que encontraban los docentes para llevar adelante esta tarea, entre otras cuestiones.

Interesa marcar como sujetos con perspectivas sociales y políticas divergentes coinciden en la necesidad de que parte de la población deje de lado sus perspectivas de mundo para asumir aquellas que son identificadas con lo “argentino”, lo “moderno”, lo “civilizado”. Las desigualdades sociales y económicas son consideradas sólo en tanto en aquel momento se entiende que no todos los sujetos están en iguales puntos de largada y las diferencias se construyen como un obstáculo a ser removido en pos de la asimilación.

En segundo momento, el foco estará colocado en como a partir de la segunda mitad del siglo XX y con más énfasis desde la década de 1990 se incluye en el debate pedagógico la cuestión de la desigualdad social y, desde distintos ámbitos se postula la necesidad de políticas focalizadas, que parten de identificar poblaciones específicas. Al mismo tiempo, y en pleno auge del neoliberalismo se sientan algunas bases legales para valorar, celebrar, reconocer la diferencia. Los discursos sobre educación popular no quedan al margen de estos procesos, esbozándose un amplio arco de posiciones que va desde sostener la idea de la asimilación, la perspectiva de propiciar la “tolerancia” que nombra la diversidad desde un centro, desde una posición universal, la de celebrar la diversidad como un proceso que les acontece a los “Otros” considerados minoritarios, y finalmente la de reconocer la diferencia, como constitutiva de las relaciones entre sujetos, generando un movimiento que obliga a reconocer que no hay versiones universales a las que los sujetos deben adherir sino múltiples repertorios culturales que portan la misma dignidad y derecho a ser transmitidos en diversos ámbitos.

Las formas de pensar la alteridad constituyen a los sujetos y, al mismo tiempo, permiten vislumbrar cuáles son los desafíos que se proponen y se imaginan, en cada momento histórico.

Instrucción pública, ¿sinónimo de escuela pública? Perspectivas en torno a la alteridad a fines de siglo XIX y principios del XX

En cada momento histórico se ha definido un “Otro” fundamental y esto en nuestro país se ha hecho a través de la definición de un modelo étnico y social que fue construido como superior (Juliano 1994), fijándose una identidad social fundante y hegemónica, que se propone subsumir a las “otras” que son construidas como minoritarias, deficitarias y particulares.

En la construcción del Estado Nacional en la Argentina –al igual que en los demás países de América Latina– se perfilan perspectivas sobre quiénes son y qué hacer con aquellos que son construidos como “Otros”. En nuestro país, los discursos fundantes de la escolarización se han construido imaginariamente definiendo un contraste nítido entre civilización y barbarie –categoría que condensó a indígenas, migrantes entre otros–; culto y popular; conocimiento e ignorancia; normal y anormal; capacidad y discapacidad; masculino y femenino; homosexual y heterosexual, entre otros. Entre estos términos se establecieron tensiones dicotómicas y jerarquizadas, dando por supuestas la superioridad de una serie de normas y prácticas (modernas, racionales) sobre otras (premodernas, irracionales) (Díaz 2003; Diez, Martínez, Thisted y Villa 2007).

En este sentido, Puiggrós (1996) señala:

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

La negación y la invisibilización de la condición pluricultural propia de todas las sociedades constituyeron un punto de coincidencia en nuestro país a fines del siglo XIX y en la primera mitad del XX. Amplios sectores sociales, que se enfrentaban abiertamente en otros temas, compartieron el imperativo de asimilación, de integración como lo deseable para aquellos que difirieron con lo esperado por los sectores hegemónicos.

Ejército, iglesia, trabajo doméstico o escuelas: el arco de los posibles para la educación de la infancia indígena

La Constitución Nacional de 1853 propuso como objetivo para la población indígena, la asimilación y la evangelización. Así se conjugaron, “*el trato pacífico con los indios*” con la “*conversión a catolicismo*”², dejando esto librado a que fuera posible. Y, al mismo tiempo, estimuló la “*inmigración europea*”³, para la que progresivamente se fue construyendo un discurso también signado por la voluntad de inclusión, de asimilación, a aquello asociado con la identidad nacional. En ambos casos se espera que la escuela participe de la construcción de los partícipes de la “comunidad imaginada” (Anderson 1993), proponiéndoles la dilución de las marcas culturales de pertenencia y la participación del común.

Los debates parlamentarios sobre la cuestión indígena fueron reiterados durante las últimas décadas del siglo XIX en la Argentina. Entre 1853 y 1884 se sancionaron algo más de una decena de leyes de temas que atendían a la situación de lo que se denominó “la frontera”, es decir que intentaron abordar las conflictivas relaciones con los pueblos indígenas. Al discutirse los modos de defender, ampliar, ocupar los territorios que hasta ese entonces estaban en posesión de diferentes grupos indígenas, también se puso en cuestión la nacionalidad y las formas de delimitar quiénes eran considerados connacionales y quienes no compartían o no lograban integrarse a la “civilización” (Dirección de Información Parlamentaria 1991). Estas leyes, en nuestra perspectiva, constituyen expresiones de las relaciones de fuerzas en un determinado espacio social.

2 Tal como consigna la Constitución Nacional de 1853 en su artículo 67 inciso 15.

3 El artículo 25 de la Constitución de 1853 postula: “el Gobierno Federal fomentará la inmigración europea; y 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”.

Así al desplegar los argumentos en torno a la necesidad de avanzar sobre los territorios, se construye a los indígenas como amenaza a la seguridad interna, como peligrosos para los habitantes de las “zonas de frontera”, principalmente como obstáculo a la propiedad privada y a la expansión de las zonas productivas para la ganadería y la industria.

Cabe señalar que, en estas discusiones, se incluyen diversas posiciones sobre los derechos de los indígenas a la posesión de las tierras, en donde las posturas son divergentes: algunos consideran imprudente reconocer la propiedad de los territorios; otros refieren a un derecho a ocupación y también, hay posiciones minoritarias de defensa del derecho a las tierras que les fueran arrebatadas por la conquista, considerando que deberían ser restituidas.⁴ Sin embargo, todos coinciden en que cualquiera de estas posiciones supone la condición del sometimiento a las reglas y formas culturales de aquello que se entendió como civilización. Y si el sometimiento no acontecía, esto habilitaba la destrucción y expulsión de los indígenas.

En la Constitución de mediados del siglo XIX se encargó al Estado que garantizara la “seguridad de las fronteras” al tiempo se que contempló la eventualidad de que este sometimiento pudiera ser por “medios pacíficos”. Los debates posteriores se centran en la cuestión de qué políticas para reubicar, “colocar”, a la población desplazada de sus territorios y prácticas ancestrales, aunque esto no supuso ningún tipo de reconocimiento a sus repertorios culturales. Las opciones que se barajan en aquel entonces son enviarlos a la tropa, las misiones, las reducciones y las colonias. En todos los casos se procuraba el abandono de la lengua, las costumbres de vida, el vínculo con la tierra y la subordinación a aquellos valores que la “civilización” ponderó como válidos. A su vez, en la mayoría de los casos se procuró disolver las relaciones de parentesco y comunitarias.

En el horizonte de las políticas públicas de fin de siglo XIX para la población indígena, la escuela no aparece aún, más que ocasionalmente nombrada. Muchos de los debates sobre la obligatoriedad de la escolaridad en las zonas rurales refieren a la posibilidad o no de que los niños indígenas asistan a la escuela en caso de que estas resultaran disponibles. Las posiciones son encontradas y las primeras escuelas que reconocen esta situación se crean ya comenzado el siglo XX.

En aquel primer momento no sólo para la infancia indígena no se imaginó la escuela sino que al desarraigar a las comunidades y separar a sus integrantes, se procuró interrumpir los procesos formativos que acontecen en el seno de sus grupos familiares. La inclusión a las sociedades modernas para estos niños y niñas no fue concebida como objetivo de la escolaridad sino de la temprana inclusión en el trabajo doméstico, frecuentemente separados de sus madres y en condiciones muy similares a las de la esclavitud. Para otros el destino fue el ejército, donde se esperaba que accedieran a ciertos conocimientos rudimentarios de las sociedades modernas, o la deportación.

Los debates rondarán, por un lado, en torno a las posibilidades o no de que la educación popular, entendida como instrucción pública tuviera entre sus destinatarios a los indígenas; por otro, en torno a quiénes deberían realizarlo y

4 Para ampliar esta cuestión se puede consultar Dirección de Información Parlamentaria (1991). “Tratamiento de la cuestión indígena”, Serie Estudios e Investigaciones N° 2, Diciembre.

entre quienes acuerdan con la posibilidad de su educación, cuáles serían los modos y contenidos para hacerlo.

*“Inculcar en el corazón de los extranjeros el sentimiento de nuestra patria”:
desafíos para la educación popular de la infancia inmigrante*

Las expectativas depositadas en los inmigrantes europeos no son exclusivamente poblar el país, sino de que se constituyan como agentes de civilización. Halpern (2009) destaca que entre ambas referencias existe una fricción, en tanto se pondera a la inmigración europea con respecto a la latinoamericana. Los inmigrantes latinoamericanos en aquel momento, y a diferencia de lo que ocurrirá más adelante, en la perspectiva de este autor, no “constituyen sujetos a ser eliminados ni promovidos” (Halpern 2009 29). En 1876, la Ley 817, conocida como Ley Avellaneda, expresará la posición hegemónica en materia de política migratoria.⁵

Si la inmigración y la escuela son instituciones en las que se depositan expectativas en términos de construir una “nueva civilidad”, los primeros tiempos no están exentos de dificultades, fricciones, contradicciones y de disputas entre ellas. En los debates, se evidencia que no existe unidad de criterios acerca de cómo entablar un vínculo con quienes no hablan el idioma nacional, cuestión que aparece señalada de manera recurrente como obstáculo y es objeto de controversias a la hora de definir en qué idiomas han de estar los libros que debieran adquirir para las bibliotecas populares. Sin embargo, existe el consenso acerca de que en la escuela sólo ha hablarse y enseñarse en el idioma nacional. A su vez la cantidad de niños y adultos que no hablan castellano aparece como motivo para fundamentar la necesidad de más escuelas.

En 1886, el general Obligado describe la situación de Resistencia y sus zonas de influencia al solicitar la creación de cuatro escuelas

los pobladores de los lotes rurales todos extranjeros ignorantes, mantienen a sus hijos como extranjeros, y esos jóvenes argentinos por su nacimiento, no saben hablar el idioma nacional ni tienen la más remota idea de sus deberes y derechos de ciudadanos, ni de la historia del país (citado por Elizabeth Mendoza, 1993 168).

Estanislao Zeballos, diputado nacional, en el mismo sentido describía cómo se veía la situación desde la Ciudad de Buenos Aires

Yo contemplo, señor presidente, desde lo alto de este Congreso, en todas las fiestas cívicas, un fenómeno que me entristece: pasan nuestros batallones, ondea la bandera de Mayo, desfilan nuestros gloriosos generales y soldados, en medio de una indiferencia glacial...

⁵ En el artículo 12, la Ley Avellaneda considera al inmigrante en estos términos: “extranjero, jornalero, artesano, industrial y profesor, que siendo menor de 60 años y acreditando su moralidad y aptitudes, llegare a la República para establecerse en ella, en buques de vapor o a vela, pagando pasaje de segunda o tercera clase o teniendo pasaje pagado por cuenta de la Nación, de las Provincias o de empresas particulares protectoras de la inmigración o colonización”.

¡Es que nosotros vamos perdiendo el sentimiento de la nacionalidad con la asimilación del elemento extranjero!

Y el Congreso debe ser previsor, adoptando todas las medidas prudentes para realizar estos dos grandes propósitos: atraer hacia nuestra patria a todos los habitantes del mundo que quieran vivir en ella, e inculcar en el corazón de los extranjeros el sentimiento de nuestra nacionalidad! (Diario de Sesiones 1887 425).

Estas inquietudes devienen en argumentos sobre la centralidad de un sistema de educación pública que hiciera de este conglomerado heterogéneo, ciudadanos. El discurso pedagógico "normalizador" que organizó el sistema escolar durante casi un siglo estaba destinado a educar al soberano y, en estos primeros tiempos de definiciones sobre el sistema educativo, los indígenas no formaron parte de sus destinatarios, salvo en algunos casos en que son considerados "indios amigos", categoría con la que se designa a quienes se dispusieron a integrarse a las "sociedades modernas" (Pineau 1996). La educación popular, entendida como sinónimo de escolarización formal y a su vez, como instrucción pública, aparece como pieza clave en la disolución de las diferencias que la población migrante y aquellos habitantes nacionales que no se corresponden con lo esperado, presentan (Puiggrós 1990).

El mandato de homogeneizar reconoce como potenciales alumnos a los inmigrantes de ultramar y su descendencia. La integración en clave "elitista y estetizante" (Puiggrós 2000) aparece como el norte.

En la década siguiente, ante la presencia masiva de inmigrantes, se comienza con algunos debates, a visualizar a los indígenas como parte de aquello que permitiría hacer frente a lo que algunos comenzarán a identificar con la "amenaza cosmopolita" que la inmigración suponía. El discurso sobre "la cuestión indígena" experimenta algunas redefiniciones: se los considera diezmados, reducidos numéricamente y, al mismo tiempo, empiezan a tomar fuerza los postulados que los construyen como los primeros habitantes de estas tierras, parte de un pasado fundacional remoto del que sólo quedan algunos descendientes.

En lo que hace a los inmigrantes de ultramar se advierten posiciones que matizan las expectativas que los grupos dominantes habían tenido inicialmente sobre las migraciones y la percepción de que muchos de ellos son activistas en los conflictos políticos de fines del siglo XIX y principios del XX. En ambos planos se depositan expectativas de que la escuela los introdujera en la construcción de la identidad nacional y también en la difusión de pautas acerca de lo deseable y no deseable en términos de lengua, de concepciones en torno a la familia y a las formas de vida, a lo bello y lo desagradable, a lo limpio y a lo sucio, por sólo mencionar algunas. Así la educación popular, entendida como sinónimo de instrucción pública, irá ampliando sus destinatarios e incluyendo a los niños y niñas indígenas, al tiempo que las perspectivas sobre los niños y niñas migrantes también van redefiniéndose.

¿Tolerar, celebrar la diversidad o reconocer la diferencia? Debates en torno a la alteridad de fines del siglo XX y principios del XXI

Desde fines del siglo XX, se perfila un proceso de acumulación cuyos rasgos distintivos son la progresiva globalización de los mercados, la penetración de

nuevas tecnologías en los procesos productivos y del trabajo, la profundización de los procesos de dualización social y la polarización de la posesión de la riqueza (Martín-Barbero 1998). Además, se vislumbran cambios relevantes en la construcción de las identidades nacionales, afectadas por los movimientos de globalización y también por la revitalización de las culturas regionales y locales; la intensificación de procesos de urbanización; la proliferación de las telecomunicaciones y la exacerbación del consumo; el surgimiento y consolidación de movimientos sociales organizados en torno a identidades étnicas, locales, regionales, de género, de orientación sexual, y a la defensa de derechos humanos y civiles, entre otros.

Los debates sobre las diferentes maneras de abordar la cuestión de la alteridad en las políticas sociales y educativas en particular, se reactualiza, de modos peculiares sobre fin del siglo XX. Tanto en el plano internacional –en los pronunciamientos de Durban, Unesco, OIT, Naciones Unidas, OEA⁶– como en los textos constitucionales de muchos países de América Latina hay referencias explícitas al reconocimiento y respeto de la diversidad cultural como principio organizador. Esto agrega complejidad ya que algunos de estos organismos, al mismo tiempo, promueven nuevas fragmentaciones y segmentaciones de sustento cultural, asentadas sobre concepciones de la multiculturalidad que resultan funcionales al mantenimiento de las estructuras socio-económicas (Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz, 2008).

Desde diferentes posiciones, las perspectivas homogeneizantes que se había consolidado como hegemónicas para la educación y para la escuela moderna son puesta en jaque y, bajo diferentes argumentaciones, proponen diferentes alternativas educativas que se construyen a partir de otras formas de pensar las articulaciones entre políticas culturales y educativas. Un terreno, no obstante, en el que, al mismo tiempo en que se reproducen desigualdades, también se crean nuevas condiciones para la transformación social.

En estos escenarios advertimos que en las últimas décadas y en particular en nuestro país con el retorno a la democracia⁷, se han desarrollado experiencias que se autonominan de “educación popular” –tanto en el marco de las iniciativas de las políticas públicas como de diversos movimientos sociales– que se han construido sobre distintas perspectivas.

⁶ Nos referimos a la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007); la Declaración de Durban: Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001); el Convenio OIT 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989); la Convención Internacional para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Racial (1965) y Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960).

⁷ En una nota realizada a Carlos Torres, él señalaba:

“Portal: *¿Qué alcance tiene en estos momentos la educación popular?*”

Torres: Estamos en un renacimiento de la educación popular por el gran desafío de la vinculación de Estados democráticos en administraciones populares. Los movimientos sociales han traído a América Latina una renovación de la educación popular. Son experiencias que fueron acumulándose y avanzando hasta llegar a la experiencia de Paulo Freire en 1964 y el golpe militar en Brasil. Los golpes militares desorganizan, desarticulan los mecanismos de educación popular en América Latina. Lo que caracteriza la vuelta a la democracia es el regreso con pobreza. A partir de ahí es la presencia de los movimientos populares que ha redimensionado el impacto de la educación popular en América Latina. Es una educación corregida y aumentada, que utiliza simultáneamente la crítica al poder establecido y la creación de alternativas para ese poder establecido” (Torres 2007 2).

Algunas de ellas han procurado acercar a los niños, niñas, jóvenes y adultos a la posibilidad de transitar su escolaridad con menos dificultades y han contribuido, de modo explícito o no, a la asimilación del “Otro” en la “cultura mayor”, que se considera como universal. Así proliferaron iniciativas de educación en la lengua materna para luego poder transitar con más chances la escolaridad primaria, en el caso de las poblaciones indígenas; experiencias de acompañamiento de la escolaridad de los niños y niñas de las barriadas populares de zonas urbanas; experiencias de alfabetización de adultos que han buscado superar las barreras que les impidieron acceder a ciertos bienes culturales ponderados como más valiosos que otros.⁸

Otras experiencias, que proliferaron en el marco de las políticas públicas de la década de 1990, partieron de identificar a algunos grupos como minorías con necesidades específicas –por su condición socio-económica, por sus identificaciones étnicas, entre otras– y, por ende, construidos como población objetivo de las políticas focalizadas (Díaz 2003).

Tal como señalan Bordegaray y Novaro (2004) al analizar las políticas compensatorias para atender las desigualdades y diferencias que se desarrollaron sobre fines de la década de 1990 e inicios del siglo XXI

la Educación Intercultural Bilingüe no forma parte de los organismos de planificación curricular o de definición de propuestas de formación de los docentes, sino de programas dirigidos a atender poblaciones en “desventaja pedagógica”, a los alumnos más pobres entre los que se registran los índices más altos de repitencia y abandono, a las escuelas cuya población pertenece a los sectores “en mayor riesgo socioeducativo” del país (en términos de documentos del Plan Social y del Programa de Acciones Compensatorias en Educación) (pág.105).

En estas perspectivas se sitúa frecuentemente a los que son construidos como “Otros” como carentes, como desvalidos, como sujetos privados de ciertos bienes y servicios.

En estos tiempos, y en el marco de conceptualizar procesos de educación popular desde otras perspectivas ideológicas y partiendo de análisis críticos de los acontecimientos se ha descrito la situación de la población con categorías tales como la de “múltiples pobrezas” (Sirvent y Topasso 2006)⁹ que coinciden en enfatizar la privación de ciertos derechos y el acceso a cuestiones tales como la alimentación, la vivienda, la salud, la participación política. Aun involuntariamente, estas perspectivas pueden contribuir a invisibilizar los

⁸ Al analizar las políticas educativas de enseñanza del idioma mapudungun en la década de 1990 en Neuquén, Díaz señala: “Se basa en un grafemario “castellanizado”, obviando la disputa de afirmación de la diferencia que la mayor parte de las organizaciones mapuche de Chile y Argentina lleva a cabo prefiriendo el sistema de escritura llamado Ragileo (...) Luego, que su basamento pedagógico se reduce a la enseñanza del idioma, por lo general desvinculada del tratamiento de los derechos culturales del Pueblo Originario. Sigue el hecho de que los maestros/as de lengua son seleccionados sin que medie participación indígena” (Díaz 2003 6).

⁹ Sirvent y Topasso sostienen: “Este concepto de múltiples pobrezas se refiere a un cúmulo de necesidades insatisfechas en nuestra sociedad. No se refiere sólo a las necesidades más obvias como las materiales, o incluso a la necesidad y el derecho de educarse (que ya nadie discute aunque no se cumpla), sino que también hace referencia a un conjunto de necesidades de cuya satisfacción depende el crecimiento y la dignidad del ser humano” (pág. 2).

procesos de jerarquización por los que ciertas maneras de ver y entender el mundo, coincidentes con los postulados hegemónicos, se instalan como válidos por sobre otras que se definen como “desfavorecidas”, “carentes”.

En ocasiones, en las escuelas y en los territorios “la cuestión de la alteridad” se resuelve con la celebración folklorizante de la diversidad, con la “nacionalización” de ritos, danzas y costumbres de estas poblaciones, incorporándolos a las festividades, monumentos y rituales de Estado, con las declaraciones a favor de la “tolerancia” como una actitud pasajera y políticamente correcta de una superficial y simple aceptación del otro (Diez *et al* 2007).

En estas tramas complejas no todas las diferencias son consideradas de manera equivalente. Aún con limitados alcances, las políticas de reconocimiento de las diferencias étnicas prevalecen por sobre las nacionales. Estos procesos se inscriben en una trama más amplia de transformaciones culturales, políticas y económicas de gran magnitud que delinear en América Latina un nuevo y complejo escenario político y social.

Luego de la profunda crisis económica, social y política que atravesó Argentina durante los primeros años del siglo XXI, el gobierno de Néstor Kirchner se propuso redefinir los marcos regulatorios que se habían instalado o sostenido durante la década de 1990. En ese rumbo, a lo largo de esta década se derogan leyes como la Ley Videla, que regulaba las migraciones y la Ley Federal de Educación, que es reemplazada por la Ley de Educación Nacional. Las normativas se derivan de definiciones estatales construidas en diálogo y disputa con diferentes sujetos sociales y políticos tales como organismos del estado, de derechos humanos, representantes de comunidades indígenas, de colectividades de inmigrantes, sindicatos docentes, iglesias, especialistas en migraciones, entre otros. Sin embargo, con estos marcos legales que amplían de manera significativa el reconocimiento de derechos, de sujetos y de repertorios culturales históricamente negados, coexisten prácticas institucionales y sociales que siguen sosteniendo asimetrías.¹⁰ Las experiencias de educación popular que de la mano de la ampliación de la participación política hoy se expanden, no están al margen de estos debates y disputas. Tanto en la esfera de las políticas públicas como de las iniciativas de movimientos sociales se despliegan iniciativas gestadas bajo diferentes imperativos sobre los que interesa abrir el debate.

Desafíos para pensar experiencias de educación popular hoy

A lo largo de este trabajo nos interesó mostrar como, en dos momentos históricos, diversos sujetos y experiencias de la praxis disputan sentidos para la educación popular que se prefiguran en luchas más amplias por la hegemonía. En este sentido, creemos que resta pensar cuales son los desafíos para una educación popular hoy en América Latina.

Tal vez, en primer término, haya que revisar aquellas versiones que quisieron fijar los alcances de la categoría “popular” o “pueblo” a ciertos sujetos sociales prefijados de antemano dejando de lado la afirmación de que hay un sujeto, unitario y fundante (Laclau y Mouffe 1987).

¹⁰ Para ampliar sobre la cuestión de la legislación migratoria véase el artículo de Isabel Nazar.

Al hacerlo, también revisar aquellas experiencias que intentan poner bajo una misma denominación a grupos sociales heterogéneos y complejos (“inmigrantes”, “pueblos originarios”, por solo mencionar algunos de ellos) y fijarlos a ciertas prácticas sociales y repertorios culturales cerrados sobre sí mismos.

Por otro lado, y en relación a lo anterior, supone revisar aquellas perspectivas esencializadas, cosificadas, en torno a la educación popular, que la han entendido frecuentemente como conjuntos de experiencias que siguen ciertos procedimientos prefijados de antemano.

Finalmente, supone revisar cuales son los repertorios culturales que estas experiencias ponderan y como se presentan. Imaginar prácticas de educación popular que reconozcan en igualdad de dignidad y derecho distintos repertorios culturales supone despojarse de aquellas experiencias que han propiciado la conmisericordia o la identificación de carencias, aunque busquen comprender las tramas desiguales en las que estas se gestan. También supone indagar si quienes llevan a cabo estas experiencias ponen bajo interrogación sus propias visiones de mundo, si hay algunos repertorios culturales que son ponderados como más adecuados que otros. Supone, dejar de lado postulados relativistas y también, poner en jaque la idea de que lo más válido es lo cercano, lo próximo.

Bibliografía

Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE, Colección Popular.

Bordegaray, Dora y Gabriela Novaro (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social* núm. 19, FFYL-UBA.

Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz (2008). La Educación Intercultural Bilingüe. El caso colombiano. Flape. Disponible en: www.foro-latino.org/flape/producciones/.../22%20Colombia%20EIB.pdf

Díaz, Raúl (coord.) (2003). *La interculturalidad en debate: apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*. Río Negro, Argentina: Centro de Educación Popular e Intecultural (CEPINT), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

Díaz, Raúl, María Laura Diez y Sofía Thisted (2009). *Educación Intercultural en Latinoamérica: experiencias nacionales, balance y proyección. Una perspectiva de conjunto para la región*, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

Diez, María Laura, María Elena Martínez, Sofía Thisted y Alicia Villa (2007). “Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa”. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Mayo.

Delrio, Walter y otros (2010). “Del silencio al ruido en la Historia. Prácticas genocidas y pueblos originarios en Argentina”. Ponencia presentada en el III Seminario Internacional Políticas de la Memoria “Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria, Buenos Aires, 28 al 30 de octubre.

- Dirección de Información Parlamentaria (1991). *Tratamiento de la cuestión indígena*, Serie Estudios e Investigaciones núm. 2, Diciembre.
- Elisalde, Roberto y Marina Ampudia (comps.) (2008). *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Gadotti, Moacir (1993). "Escuela Pública y Popular" en Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres, *Educación Popular. Crisis y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila:
- Halpern, Gerardo (2009). *Etnicidad, migración y política: representaciones y cultura política de exiliados paraguayos en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Juliano, Dolores (1994). "Migraciones extracomunitaria y sistema educativo: el caso latinoamericano", en Jesús Contreras (comp.) *Los retos de la migración. Racismo y pluriculturalidad*. Madrid: Talasa.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1984). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: FCE.
- Lenton, Diana (1999). "Los dilemas de la ciudadanía y los indios-argentinos: 1880-1950". *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales* núm 8. Buenos Aires: Colegio de Graduados en Antropología-Eudeba
- Martín-Barbero, José (2006). "Jóvenes: comunicación e identidad" *Pensar Iberoamérica: revista de cultura*, OEI, núm. 0, Febrero 2002. Disponible en: www.campus-oei.org/pensariberoamerica/numero0.htm.%20. Acceso: 9 de Julio.
- Messer, Ellen (1993). "Anthropology and Human Rights", en *Annual Review of Anthropology* núm. 22.
- Mendoza, Elizabeth (1990). "Aportes para una lectura del fenómeno educativo en el Chaco" en Adriana Puiggrós *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, colección Historia de la Educación en la Argentina, tomo IV, Buenos Aires: Galerna.
- Pineau, Pablo (1997); Pineau, Pablo (1996). "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización", en Héctor Cucuzza (comp.), Héctor Rubén Cucuzza (comp.), *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggrós, Adriana (1996). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. 3ª edición. Buenos Aires: Galerna.
- _____ (2000). *Cuadernos de Pedagogía*, Universidad Nacional de Rosario.
- Rodríguez, L., (2013) ES EL ARTÍCULO DE ESTE LIBRO QUE NO SÉ CITAR**
- Sirvent, María Teresa y Paula Topasso (2006). "Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa". Documento de Cátedra, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, María Teresa (2008). *Educación de Adultos. Investigación, participación y contradicciones*. Colección Educación, crítica y debates. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stavenhagen, Rodolfo (1992). "Los derechos indígenas: algunos problemas conceptuales". *Revista Nueva Antropología*. Revisa de Ciencias Sociales núm. 43.
- Torres, Carlos (2007). Entrevista en Portal Educativo, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, año 2, núm. 5, Noviembre/diciembre.

Fuentes

Obligado, Rafael (1885) citado por Mendoza, E. "Aportes para una lectura del fenómeno educativo en el Chaco" en Adriana Puiggrós *La educación en las provincias y territorios_nacionales (1885-1945)*, colección Historia de la Educación en la Argentina, tomo IV, Buenos Aires: Galerna.

Zeballos, Estanislao, Debate de la Ley 1224 9/9/1882

Marcos Normativos

Constitución Nacional de la República Argentina 1853

Constitución Nacional de la República Argentina 1994

Ley N°817/1876