



Especialización en Políticas Sociales
Facultad de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: POLISEMIA, AGENTES Y SU DEVENIR INSTITUCIONAL.

UN DERECHO QUE ASPIRA A CONSTITUIRSE EN POLÍTICA EDUCATIVA.

TRABAJO INTEGRADOR FINAL PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE ESPECIALISTA
EN POLÍTICAS SOCIALES

AUTORA: LIC. MARÍA FERNANDA ALONSO
DIRECTORA: LIC. STELLA MARIS GARCIA

LA PLATA, 2023.

RESUMEN

El presente Trabajo Integrador Final, es una propuesta de investigación que busca producir conocimiento sobre las políticas educativas destinadas a la población indígena de la Dirección General de Cultural y Educación de la provincia de Buenos Aires entre el 2007 y el 2019. Tomamos como afirmación teórica inicial que el derrotero institucional y los distintos actores estatales encargados de lo que se definió como Educación Intercultural fueron configurando distintas formas de abordarla desde el sistema educativo provincial, lo que implicó continuidades, discontinuidades y rupturas en dichas políticas.

Las preguntas que orientaron nuestra indagación fueron ¿Cómo se configura la Educación Intercultural en la DGCyE de la provincia de Buenos Aires? ¿Cuáles son las concepciones sobre diversidad cultural e interculturalidad presentes en la documentación oficial? ¿Cuál es la trayectoria profesional de los agentes estatales encargados de la misma? ¿Con qué otros actores estatales, organizaciones indígenas y de la sociedad civil se relacionan? A través de una metodología cualitativa, considerando a la realidad como situada, objetiva/subjetiva y múltiple, las técnicas de construcción de datos fueron la entrevista en profundidad y el análisis de documentación oficial.

A partir de nuestro análisis identificamos un derrotero institucional que va desde la conformación de una Dirección propia, hasta la constitución de la Educación Intercultural como programa educativo que dependió de diferentes Direcciones y Unidades que, a su vez, delinearon la forma en que era abordada la diversidad cultural. Por su parte las diferentes agentes y funcionarias estatales también disputaron nociones de Interculturalidad que traían de sus trayectorias formativas y profesionales. En términos generales identificamos nociones de Interculturalidad en sentido amplio y nociones de interculturalidad restringida que afectaron de modo decisivo la posibilidad de implementar exitosamente una política educativa intercultural en la provincia para el período indicado.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	5
Preguntas y objetivos.	8
CAPÍTULO I.	
DELINEANDO EL CAMINO DE MANERA INTERDISCIPLINARIA	10
1. Estado y políticas públicas.	10
2. Sistema educativo-cultura-interculturalidad	12
3. Lineamientos metodológicos.	15
Capítulo II.	
CONTEXTUALIZANDO LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	19
1. El programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y la sanción de la Ley Nacional de Educación.	19
2. La conformación y consolidación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación Nacional.	22
3. Desarticulación de la Modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe	26
Capítulo III.	
LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA PROVINCIA	29
1. “Veníamos de afuera”, un equipo de intelectuales.	30
2. La Educación Intercultural en un sentido amplio.	34
Capítulo IV.	
“CAER” A PROGRAMA Y SU DERROTERO INSTITUCIONAL	39
1. En la Dirección de Alternativas Pedagógicas.	40
2. En la Unidad de Coordinación de programas.	43
2.a. Nociones de Educación intercultural marcadas por el financiamiento externo.	44
2.b. Un equipo con militantes y docentes indígenas.	45
3. En la Dirección de Inclusión e Igualdad educativa.	48
3.a. “La trampa” entre la militancia y la gestión.	50
3.b. Visiones contrapuestas sobre la diversidad étnica y la interculturalidad.	52
CONCLUSIONES	55
BIBLIOGRAFÍA	59

<i>Legislación y documentación oficial</i>	66
<i>Notas Periodísticas</i>	67
<i>Páginas Web</i>	67
<i>Entrevistas</i>	67

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a Stella Maris García, quien me acompañó como directora en la elaboración del presente Trabajo Integrador Final, y desde hace varios años me incentiva y alienta en el camino de la Antropología. Siempre con mucha generosidad y amorosidad me has enseñado los avatares del oficio. Gracias.

Agradezco también a mis compañeras y compañeros del Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS) por la “construcción conjunta de conocimiento”, estoy convencida que el camino es siempre colectivo.

De la Especialización en Políticas Sociales quiero agradecer a su directora anterior Mariana Gabrinetti y al director actual Mariano Barberena, por su amable disposición y a los docentes de los seminarios, quienes han aportado una visión novedosa sobre las Políticas Sociales a esta Antropóloga.

Agradezco también la disposición de las personas entrevistadas para la realización del presente trabajo.

Por último, pero no por ello menos importante, quiero agradecer a mi familia. Especialmente a mi mamá, mi papá y mis hermanos por apoyarme incondicionalmente en cada decisión. A mi mamá además por sostenerme con amor en el complejo camino de articular maternidad y carrera profesional. Dedico especialmente este trabajo a la memoria de mi padre, sus enseñanzas y su amor fueron guías imprescindibles. Agradezco a Matías por todo lo aprendido y construido en estos años. Gracias a mi hijo, Catriel, por llegar a mis días para transformar mi mirada.

INTRODUCCIÓN

Abordar como objeto de indagación las políticas públicas orientadas a los pueblos indígenas, es una tarea compleja en el marco del Estado argentino, ya que la negación de la propia existencia de los destinatarios de tales políticas es una constante en el discurso público y en el sentido común (Lenton, 2010). Y si de política educativa se trata se cae en el enredo de la función “civilizadora” de la escuela cuando lo indígena se asocia a lo bárbaro, a lo salvaje. La relación del Estado argentino con los pueblos indígenas ha transitado un largo camino con distintos matices, pero siempre signado por el hito fundacional que representa el genocidio perpetrado durante las llamadas “campañas al desierto”, que se enmarcaron en las prerrogativas de la primer Carta Magna de nuestro país. Como sostiene la autora arriba mencionada (op.cit.), el genocidio sistemático y organizado opera como telón de fondo de las políticas públicas destinadas a los pueblos indígenas. En esta misma dirección Tamango (1997) afirma que los ideales de la Generación del 80, siguen funcionando en los imaginarios de la Argentina como un país sin indios. Es por ello que consideramos importante comenzar a realizar esfuerzos intelectuales para analizar las políticas sociales desde una dimensión étnica, que se ha configurado como desigualdad en el marco de “un capitalismo racial y patriarcalmente estructurado” (Williams, 1990 en Cochrane 1997), siendo en Latinoamérica consecuencia latente del proceso de colonización.

En el campo educativo, durante las últimas tres décadas la discusión respecto al reconocimiento de la diversidad cultural, en términos de diversidad étnica, ha comenzado a cobrar protagonismo. Enfoques como el Multiculturalismo o la Interculturalidad, están presentes en estas discusiones y comienzan a constituirse como políticas educativas, “en parte como perspectivas que intentan responder a la tendencia homogeneizadora que ha caracterizado al modelo educativo hegemónico durante gran parte del siglo XX (...) y en parte como posturas funcionales al actual sistema político-económico” (Diez, 2004, p. 192) pero en tensión con la invisibilización de que son objeto las naciones indígenas en territorio argentino.

En 1984 el retorno de la democracia en Argentina, habilitó el camino para que surgieran las primeras leyes provinciales con reconocimientos específicos a los pueblos indígenas¹.

¹ En 1984 se sanciona la Ley provincial 426 en Formosa, seguida por la ley 6.373 de Salta (1986), la 3.258 del Chaco (1987), la 2.435 de Misiones (de 1987) y la 2.287 de Río Negro (1988). También es relevante mencionar la Ley nacional 23.302 “Sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes” sancionada en 1985 (Carrasco, 2000).

En otras comenzaron a reorganizarse movimientos étnicos nucleados en torno a la reivindicación de derechos sanitarios, territoriales, educativos, entre otros². Sin embargo, será recién en el marco de la reforma de la Constitución Nacional de 1994 cuando el Estado reconozca la preexistencia de estos pueblos e incorpore derechos específicos como el de la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB). A partir de ese momento proliferaron distintas políticas educativas, desde diferentes agencias estatales de alcance nacional, que hicieron foco en la diversidad étnica y la abordaron desde paradigmas multi/interculturales. El reconocimiento del Estado argentino de la preexistencia de los pueblos indígenas y de sus derechos en la Carta Magna constituye el basamento para legislar y elaborar políticas acordes. Dicho reconocimiento se enmarca tanto en los procesos de visibilización y lucha de las organizaciones indígenas en el continente americano, como en las demandas establecidas por distintos organismos internacionales sobre los países de la región.

En el año 2006 y en el marco de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la educación destinada a los pueblos indígenas se concibió como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional. Lo cual enmarcó el montaje de esta modalidad en el conjunto del sistema educativo, implicando a los diversos actores comprometidos en las estructuras provinciales y nacional, así como la atención y la participación de los pueblos indígenas (Serrudo, 2011). En este contexto, la Dirección General de Cultura y Educación (en adelante DGCyE) de la provincia de Buenos Aires, que según los datos censales es una de las provincias con mayor cantidad de población indígena del país,³ dado que alberga al 31,3% de la población indígena total (González, 2019), comenzó a delinear orientaciones en lo que fue denominado Educación Intercultural (en adelante EI). Así en la Ley Provincial de Educación N° 13.688, de julio de 2007, en su Capítulo II Fines y Objetivos de la Política Educativa Artículo 16, afirma “Promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los Pueblos Originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural”. En el Capítulo XIII Educación Intercultural, Artículo 44, se la presenta como modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica

² Como remarcan algunos autores (Lenton, 2014; Lazzari y Lenton, 2019), el terreno para la militancia indígena en momentos de pos dictadura se sustenta en las bases cimentadas por los movimientos indígenas de la década del 70 en nuestro país. Cabe mencionar la ardua labor del abogado Kolla Eulogio Frites.

³Según el Censo 2010 en la provincia de Buenos Aires se reconocen como indígenas o descendientes de indígenas 299.311 personas.

intercultural en articulación con la Educación común y proponer “Contribuir a asegurar el derecho de los Pueblos Originarios y comunidades migrantes a recibir una educación intercultural y/o bilingüe que ayude a preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas” aproximándose a los señalamientos de EIB de la Ley Nacional de Educación promulgada en 2006.

El presente Trabajo Integrador Final (TIF), constituye una investigación de carácter exploratorio que tiene por objetivo develar la trama de las políticas educativas destinadas a la población indígena de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires entre los años 2007 y 2019. Este recorte temporal constituye un periodo en el cual se formulan y organizan las estrategias para la implementación del derecho a la EI reconocido en la Ley provincial antes mencionada, proceso en el cual se develan tensiones, avances y limitaciones en su traducción a políticas educativas concretas.

Según los registros del Consejo Provincial de Asuntos Indígenas (CPAI)⁴ de la provincia de Buenos Aires, actualmente existen en el territorio bonaerense 108 comunidades indígenas pertenecientes a los pueblos mapuches, tehuelches, guaraníes, kollas, qom, quechuas, tonokoté, mocoví, diaguita y charrúa. Es por ello que consideramos necesario indagar la cuestión indígena en una provincia que se conformó con un puerto que “mira a Europa” y bajo la noción de que su población “viene de los barcos”, ya que la presencia impugnadora de los pueblos indígenas (Quijano, 1988) y sus demandas en términos de reparación histórica, cuestionan los modos en que la misma sociedad se ha construido.

Si bien la legislación provincial alude a la EI, a nivel nacional la Ley Nacional de Educación⁵ se refiere a EIB. Las políticas de EIB han sido ampliamente abordadas desde el campo de las ciencias sociales en general, y desde la antropología en particular. Trabajos como los de Ibáñez Caselli (2003 y 2009), Díaz y Rodríguez de Anca (2006), Novaro (2006), Arce (2007), Hirsch y Serrudo (2010), Serrudo (2011), Hecht (2015), Schmidt y Hech (2015), Hecht y Schmidt (2016), Nuñez y Casimiro Cordoba (2019), entre otros, sistematizan las características de las políticas de EIB a nivel nacional, y a nivel subnacional en provincias como Chaco, Salta, Misiones y Neuquén. En el caso de la provincia de Buenos Aires encontramos trabajos que abordan experiencias escolares y

⁴El CPAI es una agencia del estado provincial de Buenos Aires creada en el año 2007, mediante el Decreto provincial N° 3631/2007. Actualmente el organismo está constituido como un órgano de co-decisión perteneciente a la Subsecretaría de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires.

⁵ Ley Nacional de Educación Argentina N° 26206 de 2006 en su CAPÍTULO XI EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, Artículos 52, 53 y 54

educativas donde se hace presente la diversidad étnica (Hernández, 1993; Cremonesi y Cappannini, 2009; Cremonesi y García, 2010; Gracia, 2010; García, Cremonesi y Cappannini, 2016; Cherñavsky, 2020; Perrière, 2021, por mencionar algunos), mientras que, a nivel de las políticas provinciales de EI, hemos podido identificar la sistematización general de Lucas (2018) y los trabajos de Villa, Thisted, Martínez y Diez (2009), Martínez, Diez, Thisted y Villa (2009), Diez, Thisted y Martínez (2015) donde reflexionan sobre sus propias experiencias en la gestión. En base a ello consideramos que esta presentación constituye un aporte en tanto ofrece un análisis de las políticas bonaerenses en EI.

Preguntas y objetivos

A lo largo de los años de existencia de la EI en la DGCyE de la provincia de Buenos Aires estuvo bajo distintas órbitas institucionales, pasó de contar con una Dirección propia dentro del organigrama institucional a ser un programa a cargo de distintas dependencias, funcionarios y coordinadores. Esta trayectoria vacilante nos motiva a indagar sobre las agencias y programas que llevan adelante políticas educativas definidas como interculturales en el ámbito provincial.

Algunas de las preguntas que guían esta investigación son ¿Cómo se configura la EI en la DGCyE de la provincia de Buenos Aires? ¿Cuáles son las concepciones sobre diversidad cultural e interculturalidad presentes en la documentación oficial? ¿Cuál es la trayectoria profesional de los agentes estatales encargados de la misma? ¿Con qué otros actores estatales, organizaciones indígenas y de la sociedad civil se relacionan?

Objetivo general:

Producir conocimiento sobre los procesos de diseño e implementación de la modalidad/ programa de la EI en la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, entre los años 2007-2019.

Objetivos Específicos:

- Dar cuenta de las características de los organismos de la DGCyE encargados de diseñar e implementar las políticas educativas que se proponen interculturales.
- Identificar y caracterizar los distintos momentos en el diseño e implementación de estas políticas.

- Indagar las trayectorias profesionales de los agentes estatales encargados de las políticas de EI.
- Realizar una prospección sobre las concepciones de diversidad cultural e interculturalidad presentes en la legislación y documentación.

Para orientar nuestra indagación consideramos que el derrotero institucional y los distintos actores estatales que se encargaron de esta temática fueron configurando y delineando distintas formas de pensar y abordar la Interculturalidad y la diversidad cultural desde el sistema educativo provincial, lo que implicó continuidades, discontinuidades y también rupturas en la ejecución de la política implementada en el periodo considerado.

Para abordar nuestros objetivos realizamos un doble enfoque. Por un lado, hacemos foco en las propuestas de Educación Intercultural “desde arriba” (López, 2006; Diez, 2004; Walsh, 2007), es decir, nos centramos en las formas estatales de pensar, abordar e implementar la EI, sin desconocer las propuestas que “desde abajo” ponen en juego las organizaciones indígenas y distintos sectores de la sociedad civil. Al mismo tiempo, miramos al Estado “desde adentro y abajo” (Bohoslavsky y Soprano, 2010), perspectiva que nos previene de definirlo como un ente unísono, y nos ayuda a rastrear complejidades, tensiones y contradicciones. Así mismo, esta forma de abordar “lo estatal” contribuye a conocer la trayectoria institucional de la EI en el nivel provincial, delinear un perfil de los agentes implicados y caracterizar las distintas nociones de interculturalidad que se ponen en juego.

En el capítulo I exponemos los lineamientos teórico-metodológicos que guían nuestra indagación. En el siguiente capítulo realizamos una contextualización de cómo se fue abordando y modelando la EIB a nivel nacional en el periodo por nosotros analizado, a fin de enmarcar nuestro análisis del caso particular de la provincia de Buenos Aires. En el capítulo III sistematizamos las principales características que adquirió la EI en la DGCyE de la provincia durante el año que funcionó como Dirección de Modalidad. El capítulo IV está subdividido en secciones que representan cada una de las gestiones e instancias institucionales por las que pasó la EI durante el período que funcionó como un programa dentro de la DGCyE de Buenos Aires entre los años 2008-2019. Finalmente, en las conclusiones se presentarán las consideraciones y reflexiones surgidas a partir del análisis planteado.

CAPÍTULO I

DELINEANDO EL CAMINO DE MANERA INTERDISCIPLINARIA

Este capítulo presenta las herramientas teórico-metodológicas que organizan y vertebran este trabajo. Por un lado, articulamos y ponemos en diálogo conceptos y discusiones de distintas disciplinas que reflexionan en torno al Estado y las políticas públicas, y por otro, retomamos las discusiones del campo antropológico en torno a la diversidad étnica, la cultura y la cuestión indígena. El análisis de las políticas educativas remite a las políticas sociales que el Estado planifica, implementa y evalúa en un proceso de tensiones y distensiones que lo moldean. A la vez conceptos como diversidad étnica, cultura e interculturalidad constituyen categorías centrales que posibilitan el análisis del campo específico de las políticas aquí abordadas. Por último, se detallan las estrategias metodológicas que guiaron nuestra indagación de las políticas de EI en la provincia de Buenos Aires.

1. Estado y políticas públicas

Como plantean Ozlak y O'Donnell (1995), analizar las políticas públicas es una forma de reflexionar sobre la relación entre el Estado y la sociedad civil. En este sentido, entendemos que pensar las políticas educativas interculturales posibilita reflexionar sobre la relación entre el Estado y los pueblos indígenas. Partimos de comprender las políticas públicas (o políticas estatales como los autores arriba mencionados las definen) como el “conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros en la sociedad civil” (op.cit, 1995, pp. 112 y 113). Y aquí coincidimos con Danani (1996) quien plantea que dichas acciones u omisiones estatales no son meras respuestas o reacciones ante una determinada cuestión, sino que son la forma estatal de construirla y modelarla. En este sentido entendemos la cuestión indígena como un campo de tensión (Maidana et al., 2017), constituido no sólo por los pueblos indígenas sino también por todos los sectores que de alguna manera se vinculan con ellos, desde intelectuales, religiosos y organizaciones de la sociedad civil, hasta agencias estatales; en dicho campo “se expresan no sólo particularidades culturales sino también tensiones que no son ajenas a los conflictos de poder y de interés que atraviesan la sociedad de la que los pueblos indígenas y dichos agentes forman/formamos parte” (Maidana et al., 2017, p. 4).

Dentro del gran campo de las políticas públicas, las políticas sociales son definidas como aquellas que operan en la distribución secundaria del ingreso (Danani, 1996). Como indican Soldano y Andrenacci (2006), dentro de esta categoría se incluyen el sistema de seguridad social, las denominadas políticas asistenciales y el campo de las instituciones públicas universales, dentro de las cuales se encuentran la salud y la educación. Según estos autores, en nuestro país las políticas universales aparecen vinculadas al descubrimiento de la importancia estratégica de la población y sus condiciones de vida. Este es el origen de las intervenciones estatales universales, dentro de las cuales se crea el sistema de educación nacional básico, laico y obligatorio, el cual tuvo un doble efecto: sustraer la formación básica de los sectores populares de la esfera de la beneficencia y eclesiástica; y proveer una homogeneidad básica en la heterogeneidad geográfica y cultural de la sociedad (Soldano y Andrenacci, 2006). En este punto quedan planteadas las tensiones constitutivas del sistema educativo argentino y ponen en contradicción conceptos como universalidad/ igualdad/ homogeneidad/ diversidad. Aquí Novaro (2006) señala que el carácter universal de la política educativa está asociada al aspecto igualador que busca que todos/as los/as niños/as tengan acceso a bienes y derechos considerados comunes, con todos los conflictos, tensiones y límites que esto conlleva. Pero este carácter igualador del sistema educativo, está asociado también a un proyecto hegemónico que busca la homogeneización cultural, afianzando una visión de mundo y ciertos conocimientos occidentalocéntricos, en desmedro de otros, conceptualizados como obstáculos. A los fines de este trabajo nos preguntamos, junto con la autora, “si es posible mantener una idea de igualdad (en tanto goce de derechos) no asociada ahora a un proyecto necesariamente homogeneizador” (Novaro, 2006, p. 56).

Alejándonos de aquellas visiones que comprenden al Estado como una entidad uniforme y monolítica, lo conceptualizamos como un espacio polifónico en el que se relacionan y expresan grupos (Bohoslavsky y Soprano, 2010), como instancia de conflicto, donde entran en tensión distintos posicionamientos e intereses⁶. Entendemos que en el ámbito estatal circulan diversas prácticas y significaciones que son producto de múltiples presiones y relaciones de fuerza, en las que se ponen en juego intereses de clase, de género y étnicas (aunque también profesionales, corporativas e internacionales) (op.cit, 2010).

⁶ En esta misma dirección Ozlak y O'Donnell (1995) remarcan la importancia de abandonar la terminología “exclusivamente genérica” respecto del Estado, y proponen conceptualizarlo en términos de “unidades” y “procesos burocráticos” para poder rastrear de este modo los procesos que se generan al interior del Estado a partir de la puesta en marcha de las políticas públicas.

Así, las políticas públicas y sociales, y las educativas en el caso que nos ocupa, son definidas material y simbólicamente en dichas disputas y tensiones (op.cit, 2010).

En esta línea, es necesario reconocer que los hacedores de las políticas, desde quienes las diseñan y planifican hasta quienes las implementan, los burócratas del nivel callejeros en términos de Lipsky (1983)⁷, tensionan y resignifican los sentidos de las políticas educativas, específicamente de las políticas educativas interculturales aquí analizadas. En este marco se vuelve relevante “ponerle rostro” al Estado (Bohoslavsky y Soprano, 2010), conocer a los funcionarios y agentes estatales que llevan adelante dichas políticas, indagando sobre las relaciones, concepciones y prácticas que tejen en el desempeño de sus funciones públicas. Sus trayectorias formativas, profesionales y militantes, su relación con organizaciones de la sociedad civil y sus concepciones sobre la educación intercultural y la diversidad étnica, aportaran a rastrear la multiplicidad de formas de abordarlas, así como las tensiones, contradicciones, continuidades y rupturas que emergen dentro de las propias agencias estatales.

2. Sistema educativo –cultura- interculturalidad

Tanto el concepto de cultura, como la relación de ésta con la educación y la institución escolar ha sido analizada desde diversas corrientes en las ciencias sociales. Como sostiene Novaro (2011), la escuela es una institución reciente asociada a la modernidad, al surgimiento de los Estados-nacionales y encargada de la transmisión del “conocimiento” a las nuevas generaciones. Así podemos “entender la escuela como una instancia privilegiada y sostenida de educación sistemática, como espacio institucional de instrucción intencional, que ha sido legitimado en la modernidad como dispositivo educativo hegemónico (...)” (Novaro, 2011, p.5). A partir de los fundamentos de la Ilustración y la difusión de parámetros culturales principalmente europeos, la institución escolar cumplió un rol central en la proyección de una entidad política uniforme en pos de la construcción de los Estado-Nación latinoamericanos (López, 2006). Desde una definición de cultura entendida como refinamiento e instrucción, se impusieron como universales los conocimientos intelectuales y estéticos consagrados por las clases dominantes europeas,

“Los ilustrados propusieron una política cultural que implicaba la dominación material y simbólica de los grupos sociales que se encontraban

⁷ En el caso del sistema educativo los inspectores, equipos directivos y docentes.

en una situación de relativa autonomía respecto al poder central. (...)A partir de este momento la única cultura legítima aparecerá plasmada en los escritos de un puñado de intelectuales que, en nombre de sus valores universales, cooperarán también a que se destierren como incultas y fruto de la ignorancia, representaciones colectivas enraizadas en la tierra y en la transmisión oral”. (Varela-Álvarez Uría, 1991, p. 94)

Esta operación etnocéntrica (García Canclini, 1981) y etnocida (López, 2006) descalificaba otras producciones culturales y justificaba su eliminación. Bajo esta noción de cultura, la escuela como máquina de educar (Pineua, Dussel y Carusso, 2001) constituida clásicamente bajo una mirada durkheimiana, se erigió como la institución encargada de la transmisión “neutral” de “la cultura” de una sociedad (Rockwell, 2018). Por su parte, la diversidad étnica/lingüística/geográfica era conceptualizada como un problema que el sistema educativo debía eliminar para alcanzar la anhelada homogeneización de la población y la consolidación de una Nación.

En la presente indagación compartimos los planteos de García Canclini quien define la cultura como “el conjunto de los procesos sociales de significación”, o como “el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (García Canclini, 2004, p.34). Desde este punto de partida, la cultura no puede ser definida como la suma de ciertos rasgos o características materiales, por el contrario, se pone el acento en el carácter procesual e histórico de la cultura, alejándonos de aquellas visiones que la definen como algo que permanece inmutable. A su vez, esta definición nos permite destacar que la misma es una instancia de lucha de sentidos, desde donde se configuran el consenso y la hegemonía. Resaltamos que los recursos simbólicos y sus modos de organización tienen que ver con las formas en que los grupos se autorrepresentan y representan a los otros, en relaciones de dominación, diferencia y desigualdad, a partir de invisibilizar o visibilizar, valorizar o descalificar la otredad (García Canclini, 2004). A partir de esta forma de comprender la cultura queda completamente bloqueado el supuesto de neutralidad al que se asocia a la institución escolar. Lejos de considerar las formas educativas y los contenidos curriculares del sistema educativo como aspectos neutros y universales, enfatizamos que son producto de relaciones de poder donde los sectores dominantes imponen su visión de mundo, por sobre otras.

Por otra parte, la antropología se ha interesado desde sus inicios por el fenómeno de la diversidad cultural y las relaciones entre diferentes formas de significar el mundo. Desde

el campo anglosajón, el concepto de multiculturalismo apareció acompañando al de globalización e interpreta la diversidad cultural en términos de “emergencias” de minorías étnicas en contextos nacionales. Esta noción se centra en la idea de sumatoria de diversidades y deshistoriza a los pueblos indígenas ya que los presenta como un fenómeno actual sin considerar que su presencia en el hoy es producto de su continuidad histórica y la construcción de una memoria colectiva, por más que se haya intentado ocultarlos (Tamagno, 2006). Desde corrientes latinoamericanas surge el concepto de Interculturalidad, para proponer un “diálogo simétrico, fecundo y enriquecedor” entre culturas a través de la superación de las condiciones de desigualdad y ciertas ideas fuertemente arraigadas en nuestra sociedad que funcionan como obstáculos epistémicos que impiden nuevos modos de relacionamiento con los “otros” (Tamagno, 2006). Como remarca Eduardo Restrepo (2014) en su análisis de los componentes de la noción Interculturalidad, esta última puede caer en ciertos cerramientos y limitaciones. Según el autor, estas dificultades dependen por un lado bajo qué nociones de cultura opera la interculturalidad, pues podría asociarse a nociones esencialistas. Y, por otro lado, según cómo se articule el modelo de interacción contenido en el sufijo *Inter*, que en algunas versiones se presenta como conversación e intercambio, sin problematizar las relaciones de poder y desigualdad.

Coincidimos con Walsh (2002) en que la interculturalidad es un concepto polisémico y en disputa, defendido “desde abajo” por los pueblos indígenas y los sectores subalternos, como un proyecto político- epistémico y bandera de lucha por la transformación social que critica las estructuras de poder. Mientras que, “desde arriba”, los Estados han incorporado el concepto “borrándole” su carácter transformador, planteando “la interculturalidad como asunto de voluntad personal; no como problema enraizado en las relaciones de poder. Y ahí va el foco o núcleo de la lucha de sentidos” (Walsh, 2002, p.4). Así, los Estados pasaron del clásico discurso homogeneizador de la cultura, al reconocimiento de la diversidad étnica y al otorgamiento de derechos específicos a ciertos grupos, desplegando políticas educativas enmarcadas en conceptos como multiculturalidad e interculturalidad, aludiendo a reflexionar sobre la relación entre diferentes grupos. Pero, como remarca Diez (2004) este cambio no ha generado transformaciones profundas en su estructura, ya que el reconocimiento de las particularidades étnicas, no va acompañado de las transformaciones necesarias para modificar las relaciones de poder.

Pensar la interculturalidad como principio ideológico implica, como sostiene Catherine Walsh (2005), un proyecto político de sociedad que busca la descolonización de los pueblos, promoviendo cambios estructurales en las pautas de relacionamiento. Siguiendo a Cremonesi y Cappannini (2009), entendemos que la interculturalidad no puede ser responsabilidad exclusiva de la esfera educativa, sino que implica una transformación estructural socio-histórica, superando la desigualdad y el racismo (Alonso y García, 2018).

Esta multiplicidad de formas discursivas y prácticas, opuestas y contradictorias, que adquiere el concepto de interculturalidad, pueden rastrearse en el campo de las políticas educativas. Posicionándonos desde la conceptualización sobre el Estado descrita en el apartado anterior y asumiendo la elusividad de la frontera con la sociedad civil (Perelmiter, 2012), nos proponemos rastrear en nuestra indagación sobre las políticas educativas interculturales de la provincia de Buenos Aires, sus matices y complejidades.

3. Lineamientos Metodológicos

En diálogo con las conceptualizaciones arriba mencionadas, devino una metodología cualitativa, entendiendo a la realidad como objetiva/subjetiva y múltiple, donde el investigador y el/los sujetos de investigación construyen dialécticamente el proceso de conocimiento (Schaff, 1992). Partimos de entender al Estado “desde adentro y desde abajo” en la dinámica de tensiones que actúan en su conformación cotidiana, como perspectiva teórico-metodológica (Bohoslavsky y Soprano, 2010), a fin de conocer quiénes son los sujetos que dieron forma a las políticas de EI, “aprehendiendo en su lógica y contexto de uso las representaciones y prácticas sociales que objetivaron (...) en sus políticas públicas” (Soprano Manzo, 2007, p. 21). Para ello las técnicas de construcción de datos fueron las entrevistas en profundidad y el análisis de documentación oficial. La primera, nos permite conocer la perspectiva de los actores sociales y vislumbrar a partir de sus relatos como entienden la interculturalidad y la diversidad cultural, además de permitirnos ahondar en su trayectoria profesional y conocer su relación con organizaciones de la sociedad civil y otras esferas estatales. En este punto nos interesa remarcar que la reconstrucción de los perfiles formativos y profesionales de los agentes estatales a través de entrevistas, y no con otras técnicas -como podría ser el análisis de los *Curriculum Vitae*-, busca indagar en las experiencias que los propios sujetos consideran de relevancia para el desempeño de sus funciones públicas.

Para seleccionar los agentes estatales a entrevistar realizamos un muestreo no probabilístico, del tipo “bola de nieve” (Valles, 1999). Debido a que el presente trabajo es de carácter exploratorio no consideraremos el criterio de saturación, sino que el número de entrevistas realizadas fue determinado por la accesibilidad. Este tipo de decisiones muestrales no buscan la representatividad estadística (Valles, 1999), sino la significatividad “esto es, que un hecho o caso sean pertinentes para dar cuenta de cierto haz de relaciones en un sistema social” (Guber, 2013, p. 124).

Debemos aclarar que no pretendemos extender las inferencias construidas a partir de estos casos a toda la población, pero sí comprender sus singularidades en el marco de las realidades mayores en las que se inscriben. Así las unidades de análisis para realizar las entrevistas fueron cuatro agentes estatales, tres de las cuales tuvieron un rol central como “decisoras”, en tanto fueron las encargadas -como directoras de modalidad o como coordinadoras de programa- de diseñar y planificar las distintas acciones en materia de EI que se desarrollaron en la provincia durante el periodo analizado. A su vez entrevistamos a una integrante de lo que a partir del propio campo se denomina “equipo territorial”, señalada como muy activa, a los fines de poder conocer las experiencias de implementación de las líneas de acción. En síntesis, realizamos cuatro entrevistas en profundidad: a la Directora de la modalidad de EI (2007) de la DGCyE provincial, a la coordinadora del programa entre los años 2008 y 2010 y entre el 2013 y el 2015, a la referente territorial en EI del partido de La Matanza durante los años 2015 y 2016 y a la coordinadora del programa de EI entre los años 2018 y 2019. Dos entrevistas fueron realizadas de manera presencial durante el año 2019, mientras que las otras fueron realizadas de manera virtual, debido a la pandemia de Covid-19 y las medidas de ASPO, durante el 2020. Para realizar las entrevistas elaboramos una guía temática, herramienta que utilizamos de manera orientadora, y en la que se consignaron los siguientes tópicos: su relación con la EI, su trayectoria formativa y profesional antes y durante su desempeño en la modalidad/programa en EI, que actividades realizó en su trabajo, qué obstáculos y que facilidades encontró y cuál era su relación con otras organizaciones de la sociedad civil en general e indígenas en particular.

A su vez conformamos un corpus documental, a partir de la búsqueda en la web, compuesto por legislación, documentos de trabajo, publicaciones oficiales y notas periodísticas, donde focalizamos en las actividades y en las concepciones de

interculturalidad y diversidad en ellos presentes. En el siguiente cuadro enumeramos y organizamos el material analizado:

Años	EI en la DGCyE	Material analizado
2007	Dirección de la Modalidad de EI	<p>Entrevista a la Directora de la Dirección de Modalidad de EI</p> <p>Ley de educación provincial N° 13.688</p> <p>Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa. Dirección de Modalidad de EI, DGCyE.</p> <p>Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la provincia de Buenos Aires. Serie documentos de apoyo curricular Educación Inicial y Primaria. Dirección de Modalidad de EI, DGCyE.</p> <p>Género, generación y etnicidades en los mapas educativos contemporáneos. Publicación de las Conferencias y Talleres de las Primeras Jornadas de Educación Intercultural en la provincia de Buenos Aires. Dirección de Modalidad de EI, DGCyE.</p>
2008-2013	Programa dentro de Dirección de Alternativas Pedagógicas en la Dirección de Políticas Socioeducativas	<p>Entrevista a la Coordinadora provincial de EI</p> <p>Manual Operativo. Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.</p> <p>Marco de Participación de Pueblos Indígenas. Octubre 2014. Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural. PROMER II. Ministerio de Educación de la Nación.</p>
2013-2015	Programa dentro de la Unidad de Coordinación de Programas	<p>Entrevista a la Coordinadora provincial de EI</p> <p>Entrevista a integrante del equipo territorial, La Matanza.</p> <p>Resolución N° 720, DGCyE, 2014. Anexo II</p> <p>Nota periodística (5 de octubre, 2014) <i>“El año que viene vamos a instrumentar la Educación Intercultural en todas las escuelas”</i>. Agassaganup O Zobá.</p>
2016-2019	Programa dentro de la Dirección de Inclusión e Igualdad Educativa en la Dirección provincial de	<p>Entrevista a la Coordinadora de EI</p> <p>Informe de Gestión de la Dirección provincial de Políticas</p>

	Políticas Socioeducativas	Socioeducativas.
--	---------------------------	------------------

El corpus empírico construido se analiza mediante la técnica de “análisis de contenido cualitativo” (Marradi et al., 2007, p. 291), y complementado con el análisis de la bibliografía considerada pertinente para la temática. Este tipo de análisis busca superar el clásico análisis de texto, “tratando de ir más allá de los aspectos manifiestos a través de la consideración del contenido latente y del contexto” (Marradi et al., 2007, p. 292), articulando los señalamientos normativos con los sentidos y acciones “no documentados” (Rockwell, 1986) que se ponen en juego en la planificación e implementación de las políticas educativas. Para el análisis, tanto de las entrevistas como del corpus documental, procedimos a la lectura y recorte de fragmentos textuales, los cuales fueron organizados en un cuadro de doble entrada que indicaba en columnas las temáticas o tópicos de interés - concepción de diversidad cultural e interculturalidad; trayectoria profesional y formativa; características y actividades del periodo; articulación con otros espacios estatales y de la sociedad civil- y en filas el periodo de gestión al que pertenecían. Esto nos permitió leer los datos en dos sentidos: conocer las vicisitudes de cada periodo analizado y, a su vez, identificar continuidades y diferencias de los puntos considerados entre cada uno de los momentos de gestión.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZANDO LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Como señala Laura Golbert (2004), es crucial analizar las políticas sociales en el marco de un análisis histórico, que evalúe tanto el tratamiento que el Estado le ha dado a una determinada problemática, así como las transformaciones atravesadas por la población. En el presente capítulo sistematizamos de manera general las transformaciones de las políticas educativas, el tratamiento de la cuestión indígena y el abordaje de la diversidad étnica en el campo educativo, en el marco de las transformaciones sociales, económicas y políticas que se han dado a nivel nacional durante el periodo aquí analizado. Esta contextualización nos permitirá situar nuestro posterior análisis del caso de la provincia de Buenos Aires. Organizamos la narrativa del capítulo en tres apartados, según los mandatos presidenciales de los tres jefes de estado que gobernaron durante el periodo en cuestión.

1. El Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y la sanción de la Ley Nacional de Educación.

La profunda crisis social, económica, política e institucional que sufrió nuestro país entre los años 2001 y 2002 inicia un proceso de redefiniciones cuando asume la presidencia de la nación Néstor Kirchner (2003- 2007). Las políticas de este gobierno se centraron en tres ejes: en la recuperación de la economía, la centralidad de las políticas de Derechos Humanos y la reorientación de las políticas sociales en términos de inclusión. Daniel Filmus estuvo a cargo de la cartera educativa nacional y como remarcan Feldfeber y Gluz (2011) la herramienta legislativa constituyó el instrumento privilegiado para orientar las políticas educativas durante este gobierno⁸. A través de la sanción de nuevas leyes se buscó paliar algunas de las consecuencias de la implementación de la Ley Federal de Educación (LFE), sancionada en el año 1993 durante el gobierno de Carlos Menem. Así, la derogación de la LFE y la sanción de la nueva Ley Nacional de Educación N° 26.206 en el año 2006 constituyó un punto de quiebre respecto de lo que fue la emblemática ley

⁸ Durante este periodo se sancionaron: Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (N° 25.864/ año 2003). Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N° 25.919/ año 2004). Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058/ año 2005). Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075/ año 2005). Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N° 26.150/ año 2006). Ley de Educación Nacional (N° 26.206/ año 2006).

educativa de los '90 (Feldfeber y Gluz, 2011), promoviendo importantes cambios de orientación sobre la política educativa nacionales⁹.

Soria (2019) remarca que el discurso por la universalización de las políticas sociales y la conceptualización de sus destinatarios como sujetos de derecho, característicos de este periodo político, adquirió diversas formas en el campo de las políticas indigenistas. En el 2004 se creó el Consejo de Participación Indígena (CPI) (Resolución INAI N°152/04) dentro del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), que a su vez pertenecía al Ministerio de Desarrollo. También se avanzó en la sanción de la Ley N° 26.160 (2006) que declara “la emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas originarias del país” y su ejecución mediante el Programa Nacional Relevamiento Territorial de las Comunidades Indígenas (Resolución INAI N° 587/07), con una importante participación de distintos referentes indígenas integrantes del CPI.

En el año 2004, el Ministerio de Educación de la Nación creó el Programa Nacional de EIB¹⁰ (en adelante PNEIB) el cual funcionó dentro de la Dirección Nacional de Políticas Compensatorias, espacio creado durante la década del 90 con el objetivo de abordar las necesidades particulares de ciertos sectores del sistema educativo. El mencionado programa tenía como objetivos fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de niños, niñas y jóvenes indígenas, orientar la formación docente en términos interculturales, producir material bibliográfico específico y realizar asistencia técnica y financiera a instituciones escolares con población indígena. Pero, Hirsch y Serrudo (2010) indican que

⁹ Entre las que se pueden mencionar: la conceptualización de la educación como bien público y derecho social; la centralidad del Estado en la garantía de este derecho; la modificación de la estructura de niveles y ciclos que había sido reformada con la LFE, volviendo a los niveles de educación primaria y secundaria; aspectos relativos a la gestión federal de la educación dotando de un mayor protagonismo al Estado nacional en lo relativo a la direccionalidad de la política educativa, promoviendo la integración del sistema -aunque persistirán problemas en la articulación de las políticas nacionales y jurisdiccionales-; en esta dirección se crea el Consejo Federal de Educación; la creación del Instituto Nacional de Formación Docente como organismo regulador nacional (Feldfeber y Gluz, 2011).

¹⁰ Existen algunos antecedentes de este Programa Nacional. Enmarcado en el Plan Social Educativo creado por el Ministerio de Cultura y Educación en el año 1993 el Programa “Mejor educación para todos”, contenía el proyecto “Atención a las necesidades educativas de la población aborígen”. Luego en el año 2001 se creó el proyecto “Mejoramiento de la Calidad Educativa de las Poblaciones Aborígenes” inscripto dentro del programa de Escuelas Prioritarias, llamado tiempo después Programa de Acciones Compensatorias en Educación (PACE) (Bordegaray y Novaro, 2004).

el hecho de estar insertado dentro de la mencionada Dirección delineó como tarea principal el otorgamiento de becas a estudiantes indígenas del nivel medio, desestimando otro tipo de abordajes que priorizan perspectivas interculturales reflexivas y críticas del modelo educativo tradicional.

Desde el PNEIB, entre los años 2005 y 2006 se organizaron e implementaron jornadas de consulta de las que participaron miembros de distintos pueblos indígenas para discutir la inclusión de los derechos educativos de estas poblaciones en la Ley de Educación Nacional. Estos encuentros se gestionaron y financiaron a través de los fondos del Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER)¹¹ que, como remarca Machaca (2011), “comenzó a perfilarse como una de las principales fuentes de financiamiento de la EIB” (p. 25). Serrudo (2018) indica que uno de los puntos destacados fue la preocupación manifiesta por asegurar una mayor participación de los pueblos indígenas en las propuestas de política educativa a ellos destinadas.

De estos encuentros se conformó una Comisión de seguimiento de la nueva Ley que, posterior a la sanción de la misma, dio origen al Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) integrado inicialmente por 35 referentes indígenas de distintos pueblos y provincias del país. Este espacio, cuya acta constitutiva se firmó en el año 2007, se declara como un órgano autónomo y autárquico. A partir de este proceso la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en diciembre del año 2006 incorpora la Educación Intercultural Bilingüe como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional. En su artículo 52 caracteriza la modalidad de EIB como:

“(…) la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”. (Art. 52, Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional)

¹¹ El PROMER fue un Proyecto diseñado en el marco del Convenio de Préstamo BIRF 7353-AR, suscripto el 23 de octubre de 2006 entre la República Argentina y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), modificado el 17 de mayo de 2007 y reestructurado el 7 de septiembre de 2011.

Esto implicó la jerarquización de la educación destinada a los pueblos indígenas dentro del organigrama nacional. Como ya mencionamos en otro trabajo (Alonso y García, 2018) esta ley también establece la creación de mecanismos de participación de los pueblos indígenas en los organismos encargados de definir las estrategias de EIB, la formación docente específica y continua en la temática, el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos y propiciar prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos y lenguas. En el artículo 54 de la misma Ley, se menciona la creación de “(...) contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad (...)” (Art. 54, Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional). En relación con estos avances, durante 2007 desde PNEIB se realizaron distintos seminarios de sensibilización y formación de recursos humanos para la EIB que tenían como objetivo sentar algunas bases comunes para las discusiones que planteaba la ley (Serrudo 2018).

En síntesis, durante este periodo las políticas en general, y la política educativa en particular, cobraron un nuevo viraje marcando notorias diferencias con los lineamientos heredados de la década del 90. Es en este contexto que la EIB se erige como una de las modalidades del sistema educativo, la organización indígena en torno a dicho derecho se consolida con la conformación del CEPAI y el financiamiento internacional comienzan a entrelazarse. A su vez en distintos ámbitos estatales la participación indígena se estructuró en instancias permanentes (como el Consejo de Participación Indígena del INAI). Como remarca Soria (2019) las nuevas formas de interpelación estatal inauguradas en este periodo, que abogaban por la justicia social, la reparación en términos de Derechos Humanos y la reconfiguración del sujeto de derechos, habilitaron la visibilización de demandas históricas de los pueblos indígenas.

2. La conformación y consolidación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación Nacional.

En diciembre del año 2007, Cristina Fernández de Kirchner asume la presidencia de la nación, durante dos mandatos consecutivos (2007-2011 y 2011-2015) dando continuidad al proyecto político iniciado durante el anterior gobierno. En este sentido se continuó con tres movimientos en el plano de las políticas sociales: una “vocación” antineoliberal, la

renacionalización de las políticas y la organización matricial de las mismas en programas/proyectos (Danani et.al., 2018). Todo ello en pos de lo que desde el lenguaje oficial se conceptualizó en términos de “inclusión”, en relación al efecto expansivo en la cobertura de las políticas sociales que tiene como uno de los proyectos característicos del periodo la Asignación Universal por Hijo (AUH)¹². En esta misma línea las políticas educativas tuvieron como preocupaciones centrales las brechas de desigualdad y la fragmentación del sistema educativo. El lema central fue el de “inclusión con calidad”, para lo cual se llevaron adelante diversas medidas como la creación de escuelas y universidades del sector público y el desarrollo de diversas políticas socioeducativas que buscan acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes¹³ (Feldfeber y Gluz, 2019).

Por otra parte, autores como Soria (2019) y Tamagno (2014) indican que el Estado promovió la visibilización simbólica de la cuestión indígena. Ello por medio de la promoción de la diversidad cultural en el área de la comunicación y la cultura, a través de la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009), la implementación de políticas del Instituto Nacional contra la Discriminación (INADI) para visibilizar prácticas de discriminación vinculadas con la pertenencia indígena, la difusión a través de Canal Encuentro de producciones documentales que abordan la realidad de los pueblos indígenas, por mencionar algunas estrategias. En el 2010, durante las celebraciones oficiales por el Bicentenario de la Revolución de mayo, delegaciones de distintas provincias incorporaron la presencia de los pueblos indígenas en sus participaciones. Molinaro (2012) considera que, a través de la inclusión de los pueblos indígena dentro del desfile del 25 de mayo, se intentó resignificar y revalorizar los contornos de una ciudadanía plural e inclusiva. Por su parte, distintas organizaciones indígenas¹⁴ también

¹² Creada en el año 2009, es una política que otorga una prestación monetaria no contributiva destinada a las niñas, niños y adolescentes desde el nacimiento hasta los 18 años; cuyos padres o tutores se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal por un salario menor al Mínimo Vital y Móvil. incluyendo a sectores que habían sido históricamente excluidos del régimen de asignaciones familiares (Arcidiacono et.al., 2012). Tiene como condicionalidades la asistencia escolar, el cumplimiento del calendario de vacunación obligatoria y los controles anuales de salud (Feldfeber y Gluz, 2019). Es considerada una política de protección de la infancia que pretende intervenir en las condiciones de vida de las familias.

¹³ Quizás unas de las más significativas fueron el Programa Conectar Igualdad y el PROGRESAR.

¹⁴ Según Molinaro (2012) la marcha fue convocada por la Confederación Mapuche Neuquina, la Coordinadora de Organizaciones Kollas Autónomas, la Organización Kolla Qullamarca, la Unión

llevaron adelante una Marcha Federal hacia la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 20 de mayo para manifestar sus reclamos y hacerse visibles. El lema de la actividad bregaba “Por el camino de la Verdad, hacia un Estado Plurinacional” y uno de los principales objetivos de la marcha fue presentarle a la presidenta “exigencias y propuestas” para avanzar hacia un Estado plurinacional.

Soria (2019) remarca que durante los gobiernos kirchneristas los discursos que resignificaron la participación política, la perspectiva de derechos y las promesas de justicia impactaron en organizaciones indígenas convocando adhesiones, aunque también abrió un espacio para que dichas organizaciones articularan sus propias memorias de injusticia, desafiando y tensando los límites de la noción de inclusión que el Estado incorporó en estos momentos. Como resalta Tamagno (2014), todos estos avances en materia de visibilización y reconocimiento convinieron con represiones, persecución y asesinatos a referentes e integrantes de distintas comunidades indígenas del interior del país en convivencia entre las fuerzas policiales y los poderes locales¹⁵.

En el plano educativo, a inicios del 2008, en el marco de la implementación de la nueva ley educativa, el PNEIB cambió su denominación y ubicación en el Ministerio de Educación de la Nación –a cargo entonces de Juan Carlos Tedesco- pasando a formar parte de la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente. En el transcurso de ese mismo año se suscitaron algunas tensiones producto de los cuestionamientos por parte de los miembros del CEAPI quienes remarcaban la falta de consulta sobre cómo incorporar la nueva Modalidad de EIB (Serrudo, 2018). Dichas tiranteces se reflejaron en el VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, celebrado en diciembre del 2008 en nuestro país. En el cierre del evento internacional se presentaron dos documentos: una declaración de la delegación oficial de los países participantes y otra presentada por los Pueblos Indígenas de la Argentina, en donde remarcan la importancia de que el Estado haga partícipe a los pueblos y sus organizaciones -en este caso al CEAPI- en la implementación de las políticas educativas que a ellos les incumbe¹⁶.

de los Pueblos de la Nación Diaguita, el Consejo de Autoridades de Formosa y la Organización Barrial Tupac Amaru.

¹⁵ En su trabajo, Liliana Tamagno (2014) enumera y caracteriza una larga lista de represiones, hostigamientos y asesinatos a referentes indígenas infringidos entre los años 2009 y 2013 por las fuerzas policiales y sectores de poder en provincias como Formosa, Chaco y Tucumán.

¹⁶ “Declaración de los Pueblos Originarios. VIII Congreso de Educación Intercultural Bilingüe en el Abyayala” (diciembre del 2008). En “VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe” UNICEF; Ministerio de Educación de la Nación.

Serrudo (2011) caracteriza el 2008 como el año de la instalación de la modalidad de EIB en el país a través de reuniones y comunicaciones con todas las provincias. Como veremos a partir del análisis de la provincia de Buenos Aires, esta afirmación puede relativizarse según cada jurisdicción. En este proceso de consolidación de la modalidad a nivel nacional, los pueblos indígenas, mediante el CEAPI, fueron negociando mayor participación e injerencia en las decisiones tomadas. Machaca (2011) enumera y caracteriza las distintas acciones llevadas adelante por el Consejo entre los años 2007 y 2011, mencionando mesas de trabajo, talleres y encuentros tanto de carácter nacional como por regiones. De todo este proceso se desprende la firma de un convenio en el año 2010 (Resolución Ministerial N° 1119/10) entre el Ministerio de Educación de la Nación y el CEAPI en el cual se reconoce a este último como órgano consultivo y de asesoramiento permanente en la planificación, implementación y evaluación de las políticas de EIB, dentro del Consejo Consultivo de Políticas Educativas del Consejo Federal de Educación. Las palabras del entonces ministro de educación de la nación reflejan una apertura de los lineamientos políticos en la incorporación de la temática:

“Hubo un Estado desaparecedor, represor, que distribuyó tierras de los pueblos originarios. Hoy no podemos cometer esos errores. Nos sumamos al camino de lucha que tienen, tratamos de acompañarlos y tenemos ese deber como Estado, lo que genera responsabilidades en todos. Y esto es un desafío para que tomemos las mejores decisiones. Si hay pueblos originarios que están fuera, entonces no estamos construyendo la patria” (Prof. Alberto Sileoni, Ministro de Educación de la Nación, en Machaca, 2011, p. 35).

Durante el año 2012 las reuniones y encuentros de trabajo entre representantes ministeriales de EIB y los integrantes del CEAPI se vieron disminuidas, pero a partir de una nueva coordinación del área dentro del Ministerio Nacional, en el año 2013 se retomaron dichas estrategias de planificación e implementación de las políticas educativas de EIB (Serrudo, 2018). Esto se reflejó en la producción conjunta, y en convenio con distintas universidades nacionales, de materiales didácticos¹⁷.

Durante estos momentos podemos observar que comienza un proceso de consolidación de EIB como política educativa nacional, a la par que se comienzan a tensionar y traccionar desde las organizaciones indígenas -CEPAI a la cabeza- para lograr mayor

¹⁷ Colección de 18 fascículos titulada “Pueblos Indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación”. Disponibles en: <https://www.educ.ar/recursos/152581>

participación en distintos espacios de diseño y planificación de políticas. Así, podemos caracterizarlo como un periodo de tensiones, marchas y contramarchas en lo que respecta a la implementación de políticas de EIB a nivel nacional.

3. Desarticulación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.

La asunción a la presidencia Mauricio Macri (2015), como líder de la coalición Cambiemos, marca el inicio de un nuevo ciclo de transformaciones económicas, políticas y sociales en el país. Durante cuatro años de gobierno se llevó adelante un modelo económico aperturista y exportador, la “racionalización” del gasto público y una agenda de políticas neoliberales, todo ello en el marco de un discurso de “refundación moralizante” (Perelmiter y Marcalle, 2021, p.191). A pesar de ello, Perelmiter y Marcalle (2021) remarcan que, para mantener la gobernabilidad social, hubo aspectos de las políticas sociales que el nuevo gobierno continuó, aunque con algunas modificaciones. En este contexto general Feldfeber y Gluz indican que

“bajo el objetivo declarado de “modernizar el Estado”, se promovieron reformas en el sector público en la Argentina impulsadas por el Ministerio de Modernización creado en diciembre de 2015 y que se sustentan en procesos de individuación de lo social en el marco de la extensión de la perspectiva de la Nueva Gestión Pública (NGP) al ámbito estatal en general”. (Feldfeber y Gluz, 2019, p. 31).

En el marco de lo que el nuevo gobierno denominó una “revolución educativa” se impulsó una agenda de transformaciones. Se dio un giro en la forma de pensar la educación, ya no como un derecho personal y social, sino como un bien mercantilizable, que debía medirse, controlarse y evaluarse. En este contexto fue modificado el organigrama del Ministerio y diversos programas socioeducativos fueron “discontinuados”. En este notorio cambio de dirección, el sistema educativo se puso al servicio del sector empresarial, hecho evidenciado en los dichos del entonces Ministro de Educación Esteban Bullrich, quien manifestó en la 22° Conferencia Industrial Argentina: “no les hablo como Ministro de Educación sino como gerente de recursos humanos” (en Feldfeber y Gluz, 2019, p. 32). En este contexto, las fundaciones y ONGs sostenidas por empresarios se transformaron en actores centrales para la definición e implementación de políticas públicas en general y educativas en particular. Estos sectores participaron en la definición de una agenda centrada en la calidad basada en la rendición de cuentas y en las mediciones

estandarizadas de resultados, en la gestión de políticas y programas, en la formación docente y en la producción y difusión de la información (Feldfeber y Gluz, 2019).

En relación a los pueblos indígenas, durante este periodo se observa un recrudecimiento de ciertos discursos racistas y que promovieron ideas sobre “el enemigo interno”. Estas renovadas campañas de estigmatización y criminalización sobre los pueblos indígenas buscan deslegitimar sus reclamos y demandas por distintos derechos, principalmente los territoriales. Como remarcan Lenton et.al. (2019) los reclamos territoriales de distintas comunidades indígenas recibieron como respuesta estatal violentas represiones y desalojos, que en muchos casos implicaron la desaparición y muerte de integrantes de las comunidades indígenas¹⁸. Las mismas autoras remarcan que dichas acciones se vinculan con el proyecto genocida del estado argentino que, a fines del siglo XIX, implicó la conquista militar de territorios que en ese entonces estaban bajo dominio indígena y que hoy tiene continuidad a través de la resignificación de la lógica dicotómica “civilización y barbarie”.

En este contexto, en enero del 2016 el INAI pasó a depender de la Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural dentro del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. A su vez, en el año 2017, en medio de la desaparición forzada de Santiago Maldonado en manos de gendarmería nacional, se prorrogó la Ley 26.160 que declara la emergencia territorial y frena los desalojos de las comunidades indígenas.

Por su parte, el ministro de educación antes mencionado, en un acto público se refirió “a la nueva campaña del desierto pero sin espadas, con educación”, en clara alusión a pensar el sistema educativo como una herramienta civilizatoria y enalteciendo el genocidio que significaron las denominadas campañas al desierto. En relación a ello, Serrudo (2018) remarca que durante este periodo la educación intercultural sufrió un notable desmantelamiento de los avances realizados hasta el momento. En el año 2017 se desafecta al entonces coordinador de la Modalidad de EIB y en el 2018 se conforma un nuevo equipo, pero dentro de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Este cambio dentro del organigrama ministerial refleja un giro en las estrategias utilizadas para abordar la temática, dejando de lado las acciones o articulaciones de contenidos con todos

¹⁸ Algunos de los casos de mayor resonancia mediática han sido la desaparición y muerte del joven Santiago Maldonado en el año 2017, el asesinato en manos de la Prefectura Nacional del joven mapuche Rafael Nahuel en Villa Mascaradi en el 2017 y el de Elías Garay en el paraje Cuesta del Ternero (El Bolsón) el año 2021.

los niveles educativos, para centrarse en la intervención a través de acciones focalizadas “teniendo en cuenta la particular “condición indígena”” (Serrudo, 2018, p.130).

En resumen, durante este gobierno se produjo un giro en las orientaciones de las políticas públicas y las políticas educativas se orientaron en torno a parámetros del mercado, como lugar donde “se forman recursos humanos”. Las acciones en torno a lo indígena retomaron antiguos discursos racistas, negacionistas y de odio, anquilosados en ciertos sectores de la sociedad. En este marco las políticas educativas destinadas a los pueblos indígenas se vieron desdibujadas, desfinanciadas y focalizadas.

En este capítulo hemos propuesto un esquema amplio de los lineamientos de la política social, educativa e indígena que se han desarrollado durante el periodo aquí analizado. En términos generales estas políticas oscilaron entre un intento de instaurar un fuerte discurso antineoliberal y el retorno de miradas cercenadas de derechos. Entre estas vacilaciones dimos cuenta del contexto nacional en el que se formularon y reformularon las distintas líneas de acción de EIB en el Ministerio de Educación de la Nación. Delinear el entramado social, político e institucional en el que se llevaron a cabo dichas acciones, nos permite enmarcar el análisis particular de la provincia de Buenos Aires, identificando así similitudes y diferencias entre ambos niveles de gobierno.

CAPÍTULO III

LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA PROVINCIA

En consonancia a la Ley Nacional de Educación, las políticas educativas provinciales se moldearon a los planteos y lineamientos de dicha normativa. En el año 2007, la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, a cargo de la pedagoga Adriana Puiggrós - 2005 y 2007-, creó la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. Esta agencia provincial funcionó durante diez meses -entre febrero y diciembre - y las actividades implementadas se centraron en tres aspectos. En primer término, se buscó definir y delinear las características de la flamante Dirección y de la EI en la provincia; a su vez se participó activamente en las discusiones para la sanción de la Ley de Educación Provincial N° 13.688 que se concretó en el mes de junio de ese mismo año y en el proceso de definición curricular; en tercer lugar, se trabajó en “la pata territorial” organizando encuentros de trabajo y reflexión con docentes y referentes indígenas.

En relación a la constitución de la Dirección dentro del organigrama de la DGCyE, la directora de la nueva dependencia plantea:

“(…) la otra cuestión que para mí era importante, era que la dirección tuviera igualdad de jerarquía que las direcciones, que el resto de las direcciones, y eso tenía que ver con una cuestión de poder discutir cuerpo a cuerpo con cada, con cada nivel, con cada... emmm, los diseños curriculares, las formas de inclusión de ciertos temas y demás.” (S.T. Directora de la Dirección de Modalidad de EI en la DGCyE durante el 2007, entrevista virtual, julio del 2020)

Y en esta misma dirección menciona “(…) hay algo de incidir en el diseño curricular, en la formación docente, en la ley (...) había algo de que te tenían que tener en cuenta (...)” (S.T. Directora de la Dirección de Modalidad de EI en la DGCyE durante el 2007, entrevista virtual, julio del 2020). La idea de igualdad de jerarquías implica poder tener injerencia en discusiones integrales a todo el sistema educativo provincial. Siendo que en este momento se buscaba implementar la transversalidad de la interculturalidad en la educación, desde una visión amplia de la cuestión, el hecho de poder abordarla desde una Dirección propia permitió incidir y formar parte de algunas discusiones que se estaban dando en ese momento. Como Villa y otro (2009) mencionan se impulsaron una serie de propuestas de diálogo con diferentes instancias del sistema educativo y con organizaciones de pueblos indígenas contribuyendo al reconocimiento de la perspectiva intercultural durante la elaboración de la Ley de Educación de la provincia. Dado que la

misma atravesaba un proceso de modificación curricular, estos documentos se revisaron en forma conjunta con los equipos de las Direcciones de Nivel y de las Direcciones de Modalidad. De esta manera, la perspectiva intercultural comenzó a plasmarse en el plano de las orientaciones educativas concretas, lo cual permitió incorporar las discusiones de la interculturalidad en la formación docente.

1. A. “Veníamos de afuera”, un equipo de intelectuales.

Esta agencia provincial estuvo a cargo de un equipo conformado por una directora y tres asesoras, con trayectorias profesionales previas en la docencia universitaria y la investigación en distintas Universidades públicas del país. Según explica la directora de la Modalidad:

“En términos personales yo llego ahí, yo había sido becaria de Adriana, hacía muchos años, o sea, en ese momento no estaba trabajando, o sea no estaba con beca, estaba trabajando en la docencia universitaria, (...) emmm, pero si me había acercado al equipo de Adriana, eso quiero decirte, nuevamente.”

“Adriana sabía de mis recorridos a dos aguas entre la educación y la antropología y me propone hacerme cargo de la Dirección de la Educación Intercultural, era una dirección...”

“Yo no trabajaba en la UNLP en esa época y ahí me recomiendan que convoque a V., y A. me recomienda que convoque a (...) M. M. Entonces, por un lado, yo llevo de Buenos Aires a M.L.D., que es una antropóloga...”
(S.T. Directora de la Dirección de Modalidad de EI en la DGCyE durante el 2007, entrevista virtual, julio del 2020)

Como se desprende de los testimonios anteriores la conformación del equipo de trabajo se tejió precisamente a partir de vínculos profesionales por fuera de la administración pública y a partir de las experiencias y trayectorias en la temática. La directora de la modalidad llegó a ese cargo a través de su relación previa con la entonces directora de la DGCyE, con quien había compartido espacios de investigación, y quien conocía sus intereses e inquietudes en relación a la EI. Este vínculo, y el contexto nacional general, avalaron las concepciones y acciones que desde la Dirección se llevaron a cabo.

Se conformó un equipo de trabajo compuesto en su totalidad por mujeres que contaban con formación universitaria, la directora de la Modalidad como Licenciada en Ciencias de la Educación y las asesoras, una como Licenciada en Ciencias Antropológicas y dos como Profesoras en Ciencias de la Educación, todas en universidades públicas. En sus

distintos recorridos desde el campo de la docencia universitaria y la investigación cada una de ellas venían reflexionando y trabajando la cuestión de la identidad, la educación y la diversidad. Como resalta la misma directora “éramos cuatro que veníamos con mucha cabeza, mucha lectura, y mucha posición sobre este tema, desde afuera (...)” (S.T. Directora de la Dirección de Modalidad de EI en la DGCyE durante el 2007, entrevista virtual, julio del 2020)

En este sentido, la producción documental¹⁹ generada durante este periodo desde la propia Dirección refleja el intenso trabajo de reflexión teórica que el equipo sostuvo durante su experiencia en la administración pública. A su vez, el encuentro hizo que se consolidaran como un grupo de trabajo, manteniendo sus vínculos luego de la experiencia en la gestión, siempre reflexionando sobre la temática, como se refleja en sus producciones académicas posteriores (Martínez et al., 2009; Villa, et al., 2009; Diez, et al., 2015). Así esta doble inscripción en el campo académico y en el campo estatal, como intelectuales que ponen en juego sus saberes específicos y certificados para la planificación y el diseño de políticas públicas, priorizo un discurso y una visión con fuerte sustento teórico, pero no necesariamente legitimado en términos políticos (Diez, et al., 2015).

Conocer las trayectorias de estas funcionarias nos permitió delimitar con qué círculos y sectores sociales tenían mayor afinidad a la hora de desempeñar sus funciones y de qué sectores podrían llevar a recibir mayor resistencia. Sin una trayectoria previa de relevancia en el campo de la gestión pública y al venir “desde afuera” imposibilitó que articularan un capital social en la propia administración. Esto se tradujo en la discontinuidad de los lineamientos y bases de estas políticas a partir del cambio de gestión en la DGCyE.

A su vez, como mujeres “no indígenas”, su legitimidad e idoneidad en el cargo fue puesta en tensión por algunos líderes de organizaciones etnopolíticas, como se evidencia en el siguiente testimonio de la Directora de la modalidad donde nos narra un intercambio con un referente indígena:

“(…) la secretaria llegaba como en horario escolar tipo ocho, ocho y media. Bueno, había llegado un muchacho de la comunidad aymara, no me voy a olvidar así nomás, y le pregunta por la silla de la directora. (...) entonces le

¹⁹ “Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales” (2007), “Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa” (2007) y “Género, generación y etnicidades en los mapas educativos contemporáneos. Publicación de las Conferencias y Talleres de las Primeras Jornadas de Educación Intercultural en la provincia de Buenos Aires” (2007)

dice ‘en general S. se suele sentar ahí’, entonces él se sienta en ese lugar, yo llego, no me había dado cuenta que había una ocupación de la silla porque tampoco para mí la silla era muy relevante, pero como el aymara se da cuenta que yo no advierto esta situación me dice ‘mira yo no entiendo porque vos, blanca, no sé qué, no sé cuánto ocupas esta silla’. Entonces tuvimos una conversación muy interesante sobre porque si podía hacer eso y que en todo caso lo que yo respetaba discutir era cuál era el contenido de la política y no quien ocupaba la silla, ¿no? y que, en todo caso, yo me sometía a la discusión sobre eso, y fue una discusión súper interesante que empezó ahí y siguió mucho más allá de la sanción de la ley. Digo, ahí me parece que ahí hay una cosa de cómo pensar la política pública, ¿no? Cómo pensar la política pública en campos tan sensibles como el de la interculturalidad” (S.T. Directora de la Dirección de Modalidad de EI en la DGCyE durante el 2007, entrevista virtual, julio del 2020)

Esto se articula con una demanda histórica de los pueblos indígenas de “no ser hablados por otros”, relacionado a lo cual luchan por tener espacios de participación dentro de las agencias estatales que abordan políticas a ellos destinadas. Un gesto en este sentido fue la conformación de una “Mesa de trabajo” con referentes indígenas dentro de la Dirección, con el objetivo de discutir la incorporación de la diversidad étnica como uno de los ejes de EI en la sanción de la Ley de Educación provincial. Según indica la Directora para convocar a los referentes indígenas de la provincia articuló con la subsecretaría de Derechos Humanos²⁰. De estos encuentros la Directora concluye “Al principio el recelo era enorme, pero después la verdad es que terminó en una mesa de mucha confianza, de mucha construcción” (S.T. Directora de la Dirección de Modalidad de EI en la DGCyE durante el 2007, entrevista virtual, julio del 2020). Y remarca: “a mí me hubiera gustado que, si de seguir también en la propia dirección hubiera pueblos indígenas, o migrantes, o sea que no sean sujeto de las políticas” (S.T. Directora de la Dirección de Modalidad de EI en la DGCyE durante el 2007, entrevista virtual, julio del 2020). En esta instancia subrayamos la necesidad de participación de estos actores en tanto sujetos con agencia que proponen y no únicamente como futuros destinatarios de dichas políticas (Maidana, et al., 2021).

Un hecho significativo fueron las Primeras Jornadas de Educación Intercultural en la

²⁰ Es necesario mencionar que en la provincia eran incipientes los casos de institucionalización de organismos estatales subnacionales que abordaran la cuestión indígena. Podemos mencionar al Consejo Provincial de Asuntos Indígenas (CPAI) creado en el mismo 2007 por medio del Decreto 3.631/07 y dependiente de la Subsecretaría de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires. A su vez existían organizaciones docentes y gremiales centradas en la cuestión de la EI como el Grupo Identidades y el Espacio ALFAR.

provincia de Buenos Aires - junio del año 2007- llevadas a cabo en la ciudad de La Plata²¹. Indagar sobre los sectores participantes de las actividades nos permite sondear cómo el equipo de trabajo iba tejiendo una red de sustento de las políticas proyectadas. Así encontramos que fueron convocados intelectuales y académicos que dictaron conferencias en torno a distintos tópicos. También participaron actores del campo educativo -docentes, gremios, directivos-, así como otros sectores -asociaciones de la sociedad civil- con experiencia sobre el abordaje de la diversidad cultural en el ámbito educativo. Se presentaron tres experiencias de trabajo en torno a la diversidad cultural que se venían desarrollando por distintos equipos docentes, dos de los cuales contaban con integrantes indígenas²². La presencia de estas experiencias docentes en dichas Jornadas se relaciona con el interés del equipo de trabajo de “tener una pata territorial” y conocer como los propios docentes de las escuelas bonaerenses abordaban la presencia de la diversidad étnica en las aulas, en lo que podríamos definir como una interculturalidad de hecho. Así, otra de las acciones de la Dirección fue coordinar encuentros con docentes en distintos puntos de la provincia:

“para compartir experiencias y discutir que se estaba entendiendo por interculturalidad. No eran experiencias que nosotros promoviéramos, eran experiencias que estaban teniendo lugar en los territorios (...) y esa fue una línea de trabajo que para mí fue muy importante, (...). Muy importante para entender cómo estaban pensando las escuelas la interculturalidad, no solo como la pensábamos nosotras, eso estaba en el documento, sino como la pensaban las escuelas. Y discutir con las docentes, con los docentes que interculturalidad tenía sentido tener en la provincia de Buenos Aires”. (S.T. Directora de la Dirección de Modalidad de EI en la DGCyE durante el 2007, entrevista virtual julio del 2020)

Como síntesis podemos mencionar que este equipo de intelectuales tejió alianzas con el campo académico del cual provenían y con el que mantenían un vínculo constante que les permitió delinear su visión de la EI. También se interesaron por incluir la voz de los docentes de la provincia, sondeando las experiencias que se estaban desarrollando. Sin embargo, la red de sustento de los lineamientos y políticas diseñadas necesitó también de

²¹ En: “Género, generación y etnicidades en los mapas educativos contemporáneos”. Publicación de las Conferencias y Talleres de las Primeras Jornadas de Educación Intercultural en la provincia de Buenos Aires. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, DGCyE. 2007.

²² Se convocaron dos proyectos pedagógico-institucionales que se desarrollaban en escuelas primarias de los partidos de Olavarría-Bolívar y La Matanza, y un proyecto de investigación radicado en un Instituto Superior de Formación Docente del partido de Balcarce.

la articulación con organizaciones indígenas, lo cual no se observa con contundencia en las Jornadas arriba mencionadas, pero sí se desprende de la conformación de la mesa de trabajo señalada párrafos arriba.

1. B. La EI en un sentido amplio

Según la Directora de la Modalidad de EI, uno de los aspectos que ella planteó a la hora de asumir su cargo fue definir una concepción de Interculturalidad con algunas particularidades. Durante este periodo el principal objetivo del equipo de gestión fue delinear cómo pensar la EI en la provincia, por lo que se trabajó en la escritura de documentos que plasmaran las orientaciones generales de dicha política.

En dos de dichos documentos identificamos una concepción “amplia” de Interculturalidad (Alonso, 2019), y esto en dos sentidos. Por un lado, emerge una noción que abarca distintas formas de diversidad/diferencia, no restringido a la identidad étnica, sino que también incluye las variables de género, generacional, migrante y religiosas, entre otras. En este sentido, esta noción amplia de interculturalidad busca

“reconocer que toda situación educativa necesita construir una mirada sobre los sujetos que parta de concebirlos como inscriptos en identificaciones de género, etnia, clase social y otras posibles, que rompen con la idea de un ser educable único y monolítico, distanciándose del afán de homogeneizar, al tiempo que supone la intención de incluir a todos en un común que no suponga dejar de lado las propias marcas de origen u elección”.(p. 3)²³

Comprendemos que esta manera amplia de plantear la interculturalidad apunta a discutir con ciertas nociones sobre el “sujeto educable” proveniente de algunas corrientes de pensamiento propias de las ciencias de la educación. Según Bordegaray y Novaro (2004) el modelo educativo de la escuela:

“trabajó con un “supuesto alumno” que en realidad no se correspondía con las características de ningún alumno concreto, excepto, quizás, con las de unos pocos niños hiperadaptados de las escuelas urbanas, imbuidos de los ideales y estándares de las clases medias” (p.107)

Este aspecto de la interculturalidad en sentido amplio también se refleja en el capítulo II de la Ley de Educación provincial N° 13.688, donde se establecen los fines y objetivos

²³ INTERCULTURALIDAD COMO PERSPECTIVA POLÍTICA, SOCIAL Y EDUCATIVA. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, DGCyE (2007)

de la política educativa provincial: “Promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los Pueblos Originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural” (Art. 16; subrayado propio). Allí se remarca y enfatiza que las prácticas y políticas educativas interculturales serán destinadas a todos los estudiantes, más allá de que se identifiquen o no como indígenas y migrantes. En esta dirección, en el Capítulo XIII Educación Intercultural, art. 44 de la ley provincial, en el que trata específicamente la EI como una de las modalidades del sistema educativo provincial, se menciona que:

“La Educación Intercultural es la modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común, complementándola, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales como atributos positivos de nuestra sociedad, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente”

En resumen, este primer aspecto de la interculturalidad en un sentido amplio, busca abrir el foco de las políticas educativas interculturales partiendo de la premisa del carácter heterogéneo de toda sociedad y distanciándose de aquellas visiones homogeneizantes. En relación con ello, se evita restringir las acciones específicas sobre la población escolar que se adscribe con alguna identidad étnica y/o migrante, sino que busca ser una política destinada a toda la comunidad educativa. En este sentido la directora de la modalidad remarca:

“(…) creo que hay un racismo que está en la sociedad, que sigue estando y que no se resuelve con políticas focalizadas para pueblos indígenas, o sea es otra cosa la que hay que cambiar, hay que cambiar otro chip, hay que cambiar otra forma de pensar la alteridad que no es con programas focalizados sobre pueblos indígenas”. (S.T. Directora de la Dirección de Modalidad de EI en la DGCyE durante el 2007, entrevista virtual, julio del 2020)

En esta misma dirección, la directora reflexiona sobre la función hegemónica que cumple la escuela en la construcción identitaria de los niños, niñas y jóvenes que asisten a ella:

“hay algo de la idea de desarmar la primacía de lo propio que es algo que hay que trabajar mucho, porque tampoco es “ah, enseño”, no sé, “la cultura urbana”, (...) “Y también como es lo de los mapuches”. No, no es eso, es otra cosa, es distinto. Entonces creo que ahí, (...) hay señales que la escuela puede dar, de reconocimiento que, me parece, pueden cambiar bastante la forma de mirar las cosas y la forma de construir subjetividades, que me

parece que es un tema súper importante”. (S.T. Directora de la Dirección de Modalidad de EI en la DGCyE durante el 2007, entrevista virtual, julio del 2020)

Una segunda forma que adquiere la interculturalidad en un sentido amplio, es pensarla de manera integral “como perspectiva, como estrategia y como contenido”, es decir, como un enfoque transversal a todo el sistema educativo, más allá de una modalidad educativa particular. En el documento titulado “Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales” se plantea la necesidad de que la EI sea una “innovación pedagógica y curricular”.

Pensar la interculturalidad como una perspectiva educativa implica

“revisar y comprender en su complejidad tanto las concepciones acerca de los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as que pueblan las aulas y acerca de los docentes, de su formación inicial y continua. Supone también construir diseños curriculares (...) que incluyan la cuestión de la interculturalidad como perspectiva, como estrategia y contenido, generar espacios para el debate y la discusión de las tramas institucionales en que los vínculos pedagógicos tienen lugar (...)”²⁴

En cuanto a las transformaciones curriculares/ de contenido, el documento iniciado menciona al menos dos movimientos que el sistema educativo podría realizar a fin de incorporar la interculturalidad en un sentido amplio. Por un lado, resalta la importancia de situar y contextualizar los saberes que la escuela imparte, a los fines de quebrar la noción de que estos conocimientos son “dados” y “universales”. Por otra parte, se menciona la importancia de promover el diálogo de saberes de diversos grupos humanos. Aquí enumera varios aspectos: la importancia de comprender la pertenencia de niños y niñas a diferentes grupos, de modo que sus visiones y experiencias transformen las formas de circulación y los saberes en la escuela; sostener en el plano curricular y de los proyectos educativos la inclusión de los múltiples repertorios culturales reconocidos en condiciones de igualdad; y con ello las historias de todos los pueblos, sean indígenas o no.

En esta dirección el documento enfatiza:

“Trabajar desde una perspectiva intercultural sugiere también organizar el currículum y la planificación escolar de manera tal que ésta tenga una presencia consciente y continua. Esto significa que desde esta Dirección se entiende que la interculturalidad no se limita solamente a -o no debería constituirse solamente en- un contenido, tema, unidad, materia o estrategia

²⁴ Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, DGCyE, p. 4

específica, también debe fundamentar integralmente todo el diseño curricular”.²⁵

Estas concepciones sobre la diversidad y la EI, que quedaron reflejadas en la Ley de Educación provincial N° 13.688²⁶, sancionada en junio del 2007, marca algunas diferencias con la Ley Nacional de Educación en cuanto a la temática específica aquí analizada. En primer término, la Ley Nacional plantea como población destinataria de la Educación Intercultural Bilingüe específicamente a la población indígena. Como ya han mencionado otros autores (Diez, 2004), el tratamiento de la educación intercultural por parte del Estado como modalidad educativa, acota el foco de alcance, ya que solo se aplica en determinadas instituciones educativas, en las que sea preponderante la presencia indígena. Este paradigma, va de la mano de los presupuestos de que la interculturalidad es un problema de los “otros”, los diferentes, y que solo debe atender a esta población en particular, lo cual entra en tensión con la concepción amplia de interculturalidad que se intentó impulsar durante la gestión provincial analizada.

En segundo término, en el capítulo XIII Educación Intercultural, artículo 44 de la ley provincial, en el que trata la EI como una de las modalidades del sistema educativo provincial, observamos la ausencia del componente bilingüe, y esto precisamente puede relacionarse a la concepción ampliada de la diversidad, que no se restringe únicamente a la diversidad étnico/nacional. A su vez, se puede asociar con los planteos de la directora de la modalidad quien remarca la importancia de pensar la interculturalidad en contextos plurales y no diádicos, en relación a la particular dinámica poblacional de la provincia de Buenos Aires donde encontramos instituciones educativas en las que asisten niños, niñas y jóvenes de múltiples adscripciones étnicas. Así lo manifiesta:

“(…) O sea, yo lo que le discutía era la cuestión del bilingüe ¿no?, o sea en la dirección nacional es Intercultural Bilingüe, y yo lo que le planteaba a Adriana, y esto tenía que ver con mi recorrido más académico, es que, en general, en estos tiempos las situaciones no se dan en términos de dos, sino que se dan en términos múltiples (...) en la provincia de Buenos Aires (...) Entonces que esa idea no era interesante” (S.T. Directora de la Dirección de Modalidad de EI en la DGCyE durante el 2007, entrevista virtual, julio

²⁵Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la provincia de Buenos Aires, Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, DGCyE, p. 18

²⁶Dicho cuerpo normativo sigue en varios aspectos el espíritu general de los tópicos incorporados en la Ley de Educación Nacional N° 26.160 (2006), como ser la incorporación de las distintas modalidades educativas.

del 2020)

De este modo, desde la jurisdicción provincial se intenta trazar y delinear “una política propia”, con diferencias con la propuesta nacional, en consonancia con las particularidades de la población de la provincia de Buenos Aires. En términos de la Directora de Modalidad:

“(…) en ese año les dábamos dolores de cabeza [al Ministro de Educación Nacional], pero dolores de cabeza que tenían que ver con que en ese momento la política educativa bonaerense tenía agenda propia (...), y para mí eso es algo que una jurisdicción no debería dejar de tener, más allá de que dialogues, interactúes (...) con el nivel nacional (...)” (S.T. Directora de la Dirección de Modalidad de EI en la DGCyE durante el 2007, entrevista virtual, julio del 2020)

En síntesis, podemos caracterizar el accionar político de este periodo como un momento en donde se jerarquizó la EI dentro de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, a través de la designación de una Dirección de Modalidad propia dentro del organigrama institucional. A su vez, las características profesionales del equipo que llevó adelante la Dirección marcaron una forma de entender la Interculturalidad en términos amplios, diferenciándose de la propuesta del nivel nacional donde la EIB estaba destinada exclusivamente a los portadores de marcas de etnicidad. El lugar y el rol de las organizaciones y comunidades indígenas estuvo a su vez supeditado a esta mirada amplia sobre la interculturalidad, donde se incluía la temática, pero no se restringía a ella.

CAPÍTULO IV

“CAER” A PROGRAMA Y SU DERROTERO INSTITUCIONAL

En diciembre del año 2007 Daniel Scioli asumió como gobernador de la provincia de Buenos Aires, y nombró como Director General de la Cultura y Educación de la provincia al profesor Mario Oporto, quien estuvo a cargo de la cartera provincial durante un mandato completo entre diciembre del año 2007 y el 2011 - y contaba con una experiencia previa en el cargo en el período pos crisis entre los años 2001 y 2005-. Esta época es caracterizada como “la gestión de la Ley”, ya que, si bien la sanción de la Ley de Educación Provincial es anterior, en este periodo la misma sirve de encuadre para el lineamiento de políticas concretas (Rivas, et al., 2012). Igual que al nivel nacional, las premisas y metas principales fueron las de “inclusión con calidad” y la recuperación de la centralidad del Estado en la dirección del sistema educativo. Según el Balance de la Gestión Educativa de la Provincia de Buenos Aires (2007- 2011) en este periodo se trabajó fuertemente en la modificación de dispositivos centrales de política educativa: la currícula, la formación docente, la inspección, la evaluación de alumnos y la carrera docente.

En este marco, en el año 2008 la EI deja de constituirse como una dirección de modalidad dentro de la cartera educativa y se conforma como un programa que fue dependiendo de distintas áreas a lo largo del tiempo. Como mencionamos en el apartado anterior, la categoría de programa es discutida por algunas de las hacedoras de EI. La idea de “caída” alude a una baja en la jerarquización de la EI dentro de la DGCyE de la provincia.

“por eso yo discutí tan fuerte el programa como categoría, a mí me ofrecen quedarme con un programa, yo dije “no, de ninguna manera, no”, pero no por una cuestión de, no sé, poder, o si, de poder, pero de la cuestión de la perspectiva intercultural...” (S.T. Directora de la Dirección de Modalidad de EI en la DGCyE durante el 2007, entrevista virtual, julio del 2020)

Constituirse como programa es considerado como una pérdida, en términos de capacidad de gestión y de debilidad debido a que son elementos muy dinámicos dentro de la política social. Por su parte, como ya mencionamos más arriba, Danani y otros (2019) remarcan que durante los gobiernos kirchneristas se sostuvo una organización matricial de gestión por programas, herramienta que, si bien fue característica de la década de los 90, no debe leerse como una continuidad global de las premisas neoliberales -sobre todo en relación a comprenderlas como estrategias compensatorias y focalizadas-. Las mismas autoras

consideran que la organización por programas de este periodo debe entenderse en un intento por vehicular derechos y revertir la selectividad, aunque en la práctica persistieron ambas visiones. El programa de EI funcionó bajo la órbita de tres dependencias distintas dentro de la DGCyE como veremos a continuación.

1. En la Dirección de Alternativas Pedagógicas.

Según menciona Lucas (2018) entre los años 2008 y 2013 la EI funcionó dentro de la Dirección de Alternativas Pedagógicas, comprendida a su vez en la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas.

“(…) fue un programa, porque había, porque cuando llegó Oporto disuelve la modalidad y entonces yo propongo el programa, y aparece como un programa dentro de la Dirección de Políticas Socio-educativas” (A.L.C., coordinadora de EI entre 2008-2010 y 2013-2015, entrevista, diciembre del 2019)

Según el sitio web oficial de la mencionada Dirección las “alternativas pedagógicas” son “aquellas experiencias educativas que, implementadas en la comunidad y enmarcadas en el sistema formal y no formal, contribuyen y favorecen a la retroalimentación de saberes y a la calidad educativa en un marco inclusivo y participativo”²⁷. En este mismo sentido remarca:

“Como el sistema educativo comprende e intenta contener una realidad en la cual conviven una diversidad considerable y heterogénea de actores y realidades, es el desafío de esta Dirección la de reconocer e incluir la multiplicidad de voces y conocimientos con el fin de seguir construyendo, día a día, una escuela más inclusiva y democrática”.²⁸

Cabe subrayar que la Dirección de Alternativas Pedagógicas incluyó tres líneas de trabajo: lo Intercultural-Bilingüe, la problemática ambiental y la educación del ámbito comunitario. Sin embargo, problematizamos el concepto de “alternativas”, en tanto alude a la preponderancia de un modelo educativo hegemónico, en detrimento de otras propuestas consideradas subsidiarias o alternas. Así conceptualizada, la EI se construye en términos de política focalizada, desdibujando la transversalidad propuesta en la gestión anterior.

La coordinación del Área de EI proyectó como meta:

²⁷ <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dap/default.cfm>

²⁸ <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dap/default.cfm>

“apuntar a crear alternativas para la revalorización de las culturas autóctonas que no sólo son parte importante de la cultura nacional, sino que retroalimentan la posibilidad de seguir construyendo con firmeza un sistema educativo inclusivo y con calidad” (Área Educación Intercultural, 2009 en Lucas 2018).

Y entre sus objetivos aparecía el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intercultural, para propiciar la revalorización de la identidad indígena, a través del conjunto de prácticas escolares (op.cit.). Pero la nueva jerarquía dentro de la estructura ministerial limitó las posibilidades de acción, a la vez que las nociones de cultura puestas en juego se vieron atrapadas en ciertas miradas esencialistas.

Entre el 2008 y el 2010 la coordinadora de EI dentro de la Dirección de Alternativas Pedagógicas articuló acciones con los dos referentes CEAPI de la provincia de Buenos Aires y con la dirección de EIB a nivel nacional, en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural I (PROMER)²⁹ del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF)³⁰. Según Morduchowicz (2002) la financiación internacional en educación suele ser marginal en comparación con la necesidad de recursos del sector. El destino de estos suele ser asignado a objetivos como infraestructura, equipamiento y gastos salariales no tradicionales (reformas en la administración, asistencia técnica, capacitación, por mencionar algunas). Es así que, “desde esta perspectiva, su aporte se hace necesario en la medida que en el sistema nunca alcanzan los recursos para esos fines” (Morduchowicz, 2002, p.83). Remarcamos el rol del financiamiento de estos organismos porque, como veremos más adelante, acotan y restringen a ciertos aspectos la política de EI.

En el Anexo 3 “Plan para Población Indígena” del Manual Operativo³¹ del PROMER uno de los componentes del proyecto es el “Mejoramiento de la calidad y la cobertura de la educación rural”. Dentro del cual se enumeran una serie de actividades a ser financiadas por los fondos del préstamo: 1) la profesionalización de los maestros indígenas auxiliares;

²⁹ Implementado en la provincia de Buenos Aires a través de la Resolución 481/08.

³⁰ Oreja Cerruti y Vior (2016) resaltan que organismos internacionales de financiación como el Banco Mundial (BM), Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) han adquirido en las últimas décadas un rol creciente no solo en la financiación de políticas públicas en general, sino también en el asesoramiento técnico, especialmente en el ámbito educativo, a través de la elaboración de informes y documentos de evaluación regionales.

³¹ Manual Operativo. Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural. Convenio de préstamo BIRF Nro.7353-AR. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Coordinación Administrativa. Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional.

2) el apoyo para Proyectos Pedagógicos Institucionales; 3) recopilación, producción y difusión de materiales de enseñanza/aprendizaje interculturales y bilingües; 4) Sistematización de información/ datos. Monitoreo y evaluación de EIB; y 5) Fortalecimiento de la Red para la EIB.

Bajo estos lineamientos, los encargados provinciales de la EI desarrollaron algunas actividades a fin de cumplimentar los mencionados objetivos. Según figura en el “Marco de participación de pueblos indígenas” (2014), en el año 2010 formaron parte de la Mesa de la región Centro (Buenos Aires, Entre Ríos, Córdoba y CABA), celebrada en la ciudad de Paraná -Entre Ríos-. En ella se hicieron presentes representantes de las carteras provinciales, integrantes del CEAPI, referentes indígenas de distintos pueblos y los encargados de la modalidad de EIB a nivel nacional. La delegación de la provincia de Buenos Aires estuvo integrada por la coordinadora de EI, funcionarios de la DGCyE de los niveles Inicial, secundaria y superior, los dos integrantes de CEAPI Buenos Aires y otros referentes indígenas de la provincia. Durante estas jornadas de intercambio, los representantes provinciales aportaron sus reflexiones sobre las tareas desarrolladas y los desafíos por superar en la implementación de la EI. En el Anexo II del documento Marco de Participación Indígena PROMER, se mencionan algunas de las reflexiones del equipo técnico provincial, entre ellas la necesidad de sensibilizar sobre la EI al interior de las distintas direcciones de Nivel, dar visibilidad a las acciones realizadas en la temática, garantizar la participación de referentes indígenas en distintos espacios de la política educativa provincial -como el área de los diseños curriculares- y la importancia de incorporar la EI en la formación docente.

A la par, la coordinación de EI provincial participó en el año 2011 del operativo de Relevamiento y Mapeo específico para la EIB³² organizado entre la modalidad de EIB nacional y el equipo del PROMER. La etapa de implementación del mismo se dio entre el 2011 y el 2012, aunque la provincia solo participó durante el primer año ante los cambios en la gestión.

³² Según el documento “Marco de Participación Indígena” estas actividades se financiaron a través de los fondos del PROMER y contó con la participación de aquellas jurisdicciones que contaban con equipos técnicos de EIB ya conformados. Esta estrategia tenía por objetivo conocer la situación socioeducativa y lingüística a nivel nacional de las instituciones educativas con alumnos pertenecientes a Pueblos Indígenas y con experiencias de trabajo pedagógico en interculturalidad y / o bilingüismo.

Consideramos necesario remarcar que la coordinadora de EI aquí entrevistada deja su cargo en el año 2011³³, pero retoma el mismo en la gestión siguiente, aunque en el marco de otra dependencia de la DGCyE, por lo que trataremos las características de su trayectoria profesional, sus concepciones sobre diversidad cultural e intercultural y los lineamientos impuestos por el financiamiento internacional en el siguiente apartado.

2. En la Unidad de Coordinación de programas

Durante la segunda gestión de gobierno de Daniel Scioli (2011-2015), y el mandato como directora de la DGCyE de Nora De Lucia (2012-2015), el programa de EI pasó a estar bajo la órbita de la Unidad de Coordinación de Programas entre los años 2013 y 2015. Esta dependencia fue creada a través de la resolución N° 720 de la DGCyE de la provincia, documento en el que se enumeran las principales acciones y responsabilidades del nuevo espacio, entre las que remarca:

“coordinar la ejecución de las decisiones de la Dirección General de Cultura y Educación relativas a la implementación de las políticas educativas y sus proyectos en materia de: Actividades Científicas y Tecnológicas, Promoción de Derechos, Educación Intercultural, Educación Plurilingüe, Educación Rural, Educación en Contextos de Encierro, Educación Vial y Coros y Orquestas” (Anexo II, Resolución N° 720, DGCyE, 2014)

Según relata la coordinadora de EI de ese momento:

“(…) yo lo que planteo es que nosotros debemos depender de la Subsecretaría de Educación, porque si bien esta como programa, deberíamos ser una modalidad. Lo hable con Ribet, que en ese momento era el subsecretario de Educación, ¿y que hace Ribet? Ehh, me manda a la unidad de coordinación de Programa. Unidad de Coordinación de Programa era un lugar que nucleaba todo lo que debían ser modalidad, pero eran programas, y que eran financiados por Nación” (A.L.C., coordinadora de EI entre 2008-2010 y 2013-2015, entrevista, diciembre del 2019)

Ante este complejo panorama, la coordinadora del programa relata cómo, a través de su capital social como militante y antigua trabajadora en el campo de la gestión educativa, traccionó para que las acciones en EI se enmarcaran en la Unidad de Coordinación de Programas. Esto a su vez es conceptualizado por la mencionada agente como una forma de re-jerarquización la EI, emergiendo nuevamente la cuestión del poder: “dependía de Jefatura de gabinete directamente (...) eso nos daba cierto poder para que los niveles

³³ Según Lucas (2018) el programa siguió funcionando dentro de la Dirección de Alternativas Pedagógicas, incluso entre el 2010-2012, el equipo de EI de la DGCyE incluyó a dos docentes indígenas.

trabajen con nosotros (...)” (A.L.C., coordinadora de EI entre 2008-2010 y 2013-2015, entrevista, diciembre del 2019).

Esta organización permitió continuar articulando con el financiamiento del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural II (PROMER II)³⁴. Este marco habilitaba la posibilidad de organizar acciones en EI con un equipo de trabajo conformado por cuatro profesionales contratados a partir del financiamiento internacional, además de un equipo territorial constituido por docentes indígenas. Entre las acciones desarrolladas durante este periodo se pueden mencionar talleres y capacitaciones a distintos agentes educativos como docentes, directivos, bibliotecarios e inspectores; producción de material didáctico; encuentros provinciales de educadores indígenas y asesoramiento técnico a establecimientos educativos.

2.a. Nociones de Educación intercultural marcadas por el financiamiento externo.

Tanto durante la etapa en la que la EI forma parte de la Dirección de Alternativas Pedagógicas, como durante su funcionamiento dentro de la Unidad de Coordinación de Programas, la coordinadora circunscribió las diversidades abordadas por la EI. Como indica:

“por decisión mía, porque hablar de migrantes, en provincia de Buenos Aires, tenemos que hablar de muchos migrantes, (...) Entonces yo lo que hice es, como norma de trabajo es pueblos originarios y migrantes latinoamericanos, tomando como eje los pueblos originarios de los países latinoamericanos”. (A.L.C., coordinadora de EI entre 2008-2010 y 2013-2015, entrevista, diciembre del 2019)

Así las acciones de EI de este periodo se restringen a abordar la diversidad cultural en términos de identidad étnica y de migrantes latinoamericanos. Este recorte pone el foco de acción en aquellos considerados “los otros” en términos de diversidad étnica, dejando afuera de la relación intercultural y de la EIB a aquellos sectores considerados como los portadores de los parámetros caracterizados como normales y universales desde los que parten las propuestas educativas generales.

Por otro lado, los lineamientos y acciones que se desarrollaron se vieron limitados por los parámetros determinados por el propio organismo crediticio. Así, lo indígena sólo podía ser considerado asociado a la ruralidad, en oposición a las características urbanas de la

³⁴ A través del Convenio ME 98/15 “Convenio para la ejecución del segundo Proyecto para el Mejoramiento de la Educación Rural” -año 2015-.

población indígena de la provincia de Buenos Aires, como lo explica la coordinadora de EI:

“El problema que tenemos con el financiamiento PROMER, es que tienen que ser escuelas rurales. Donde hay un, donde había, para mí, un gran problema porque nosotros tenemos mucha matrícula indígena en [la ciudad] (...) por ejemplo todo lo que son los barrios qom acá, no lo podíamos cubrir. (...) Así que trabajamos mucho con distritos del interior provincial, donde también tenemos comunidades (...)” (A.L.C., coordinadora de EI entre 2008-2010 y 2013-2015, entrevista, diciembre del 2019)

García Palacios et al. (2015) han remarcado sobre los riesgos del “isomorfismo que suele asociar área indígena con zonas rurales, invisibilizando la alteridad en el espacio urbano” (p.11). Esta forma de pensar la diversidad étnica desconoce los dinámicos procesos identitarios, y en relación con ello la importancia de considerar las dinámicas migratorias que nos obligan a desterrar aquellas visiones de lo indígena atado de manera estática a ciertas geografías acotadas (Gordillo y Hirsch, 2010). Asimismo, corre el riesgo de justificar aquellas visiones que sostienen que la llegada de los indígenas a la ciudad implica pérdida de la identidad. En esta línea los trabajos antropológicos de Tamagno (2001) y el equipo del Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS, FCNyM, UNLP), demuestran que la migración y residencia en la urbanidad no implica una ruptura o pérdida identitaria, sino que esta se transforma y actualiza en los nuevos contextos.

Durante este periodo observamos que existen diversas formas de conceptualizar la interculturalidad, expresadas en las narrativas del propio equipo de trabajo del programa. Ellas son diferentes entre sí, pero a su vez se encuentran coartadas en las nociones que imponen los organismos internacionales de financiamiento.

2.b. Un equipo con militantes y docentes indígenas

Durante los años que el programa funcionó bajo la Unidad de Coordinación de programas y en articulación con el financiamiento PROMER, el equipo de EI estuvo conformado por una coordinadora, un referente indígena, un docente especialista en arte y una antropóloga. La coordinadora de EI durante este momento tiene una trayectoria formativa en la Universidad Nacional de La Plata, donde se graduó como Licenciada en Antropología y con un largo recorrido laboral dentro de la DGCyE de la provincia, con la experiencia previa en coordinar acciones de EI entre los años 2008 y 2010 dentro de la Dirección de Alternativas Pedagógicas, entre otros cargos dentro de la cartera educativa.

También trabajó por unos años dentro del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. Además, se define como militante política por los Derechos Humanos, alineada con el kirchnerismo y reivindica una “raíz mapuche” en su identidad. Según sus palabras:

“muchas veces cuando me preguntan yo digo que, como soy militante política, de toda mi vida, es como que hiciera una antropología militante territorial. Yo voy, analizo, veo los conflictos en territorio, para ver cuál es la solución que se le puede buscar, y eso es parte de mi antropología, lo que hice en mis últimos veinte años. No escribí un libro, no tengo reconocimientos académicos, pero, mira, a mí me basta con cruzarme con los hermanos y que los hermanos me digan, ¿volves?” (A.L.C., coordinadora de EI entre 2008-2010 y 2013-2015, entrevista, diciembre del 2019)

Aquí vemos como en su tarea la coordinadora articula su formación profesional y su trayectoria militante en una “antropología militante”, en oposición con la actividad estrictamente académica de la disciplina antropológica. En este sentido, se diferencia de una posición netamente intelectual o técnica de su labor, y reivindica positivamente la proximidad territorial y afectiva que construye desde su rol de “experto- militante” (Morresi y Vommaro, 2011, p.20).

Su experiencia de trabajo dentro del INAI y su militancia política le permitió construir una forma de relación con las organizaciones y referentes indígenas en la que, según indica:

“priorizo siempre la militancia y el territorio y en especial la lucha de los pueblos indígenas, siempre los acompañe”, y señala además “habíamos quedado muy claro. Yo era el puente entre ellos y la educación, y trabajábamos en conjunto para introducir cambios dentro de la educación.” (A.L.C., coordinadora de EI entre 2008-2010 y 2013-2015, entrevista, diciembre del 2019)

Su militancia política, al mismo tiempo, le impidió continuar al frente del proyecto de EI con el cambio de gestión de nuevo signo político.

En esta instancia cabe subrayar la conformación de un equipo territorial, iniciado a partir del Primer Encuentro provincial de docentes indígenas de la provincia de Buenos Aires³⁵, organizado en el año 2014 por el equipo de EI. En el año 2015 se designaron ocho docentes indígenas en seis de las veinticinco regiones educativas de la provincia -uno en

³⁵ <https://agassaganup.wordpress.com/2014/10/05/el-ano-que-viene-vamos-a-instrumentar-la-educacion-intercultural-en-todas-las-escuelas/>

Carmen de Patagones, uno en Bahía Blanca, dos en Olavarría, dos en La Matanza, uno en el Partido de la Costa y uno en Pilar-. Ellos trabajaron “en territorio” articulando con el equipo central a partir de que se les afectaba sus horas de servicio al programa.

En términos generales, el equipo que trabajaba en territorio estaba constituido por docentes mujeres con experiencia en las escuelas primarias y secundarias de la provincia y pertenecientes a los pueblos mapuche, kolla, diaguita-calchaquí y afrodescendientes. Además, tenían experiencias de militancia etnopolítica, ya sea desde comunidades indígenas organizadas como también a partir de organizaciones civiles y gremiales.

Una de las integrantes del equipo territorial entrevistada comenta su experiencia formativa, militante y laboral. Ella es Profesora de Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y de Lengua, con una Especialización en Ciencias del Lenguaje, Literatura y su Enseñanza y Capacitadora en Educación Intercultural y se autoreconoce como afrodescendiente. Remarca su experiencia de trabajo como docente en escuelas del partido de La Matanza desde fines de los años 80, ya que fue allí, desde su práctica docente cotidiana que comenzó a problematizar la cuestión de la diversidad en el aula:

“yo en realidad empiezo a investigar a partir de una necesidad que siento como docente, porque, digamos, cuando sentía dificultades en el aula para enseñarle a mis alumnos (...)” (M.L., entrevista virtual, julio del 2020)

“(...) me empiezo a dar cuenta que muchos de mis alumnos convivían con el guaraní, en ese momento el cincuenta por ciento convivía con el guaraní y entonces empiezo a hacer una investigación, yo estaba haciendo la maestría en ciencias del Lenguaje en el Joaquín V. González,... sobre la convivencia de lenguas y me doy cuenta que si yo trabajo valorando esos conocimientos que tenían los alumnos los resultados eran mucho mejores, y me doy cuenta también que aquellos que aceptaban la convivencia de lenguas manejaban mejor ese castellano que pide la escuela, (...) entonces ahí es como que empezó mi recorrido, que soy parte de la provincia de Buenos Aires, que es bien genuino de la provincia de Buenos Aires” (M.L., entrevista virtual, julio del 2020)

Además, menciona distintas experiencias de vinculación con el área de EIB del Ministerio de Educación de la Nación a lo largo de su trayectoria profesional. A partir de una convocatoria de dicho organismo, la entrevistada menciona “es el ministerio el que dice que lo que yo hacía era educación intercultural, no fui yo la que lo propuse” (M.L., entrevista virtual, julio del 2020). Así, entre los años 2008 y 2009 fue convocada y trabajó como asesora dentro del área de EIB en el Ministerio de Educación de la Nación. También participó dentro de la DGCyE en el proceso de redefinición curricular, convocada por

Patricia Redondo, entre los años 2007 y el 2008. Desde el campo de las organizaciones docentes formó parte del Espacio ALFAR, grupo de reflexión sobre educación y diversidad cultural³⁶.

A partir de analizar la trayectoria de una de las integrantes del equipo territorial que funcionó durante este periodo observamos que como “burócratas del nivel callejero”, que se encuentran cara a cara con los estudiantes en las aulas, la práctica de estrategias para abordar la diversidad cultural y lingüística aparece como algo “necesario” en el cotidiano escolar. Es así que se vuelve central el rol que estos agentes estatales -los docentes- tienen a la hora de articular estrategias y acciones que construyen el camino a la efectivización de derechos constitucionales/legales como lo es la EIB/EI. Remarcamos así que se torna imprescindible la conformación y participación activa de estos equipos de trabajo territorial.

Como síntesis de este momento resaltamos la constitución de la EI como un programa educativo, que funcionó dentro de diferentes dependencias de la DGCyE. Observamos la redefinición de los destinatarios de las políticas interculturales, restringiéndolas a los indígenas y migrantes latinoamericanos. A la vez, la injerencia de un programa de financiamiento internacional, asocia lo indígena a ruralidad. A la par, la coordinadora del programa enfatiza en la importancia de su trayectoria profesional dentro de la DGCyE para movilizar capital social dentro de la gestión, y reivindica su proximidad con las organizaciones indígenas a partir de una “antropología militante.” Por último, remarcamos la importancia de la participación de un equipo territorial conformado por docentes indígenas.

3. En la Dirección de Inclusión e Igualdad educativa.

Durante el mandato de gobierno de María Eugenia Vidal (2015- 2019) podemos caracterizar a grandes rasgos la política educativa provincial orientada a aplicar fuertes ajustes en recursos, con cierre de establecimientos y de programas que buscaban igualar conocimientos, y sin resolver problemas de fondo siguiendo las mismas líneas que se sostuvieron desde el nivel nacional. En este periodo la DGCyE de la provincia estuvo bajo la dirección del abogado Alejandro Finocchiaro entre diciembre del 2015 y mediados

³⁶ <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2018/11/08/dossier-educacion-intercultural/>

del 2017 y el economista Gabriel Sánchez Zinny entre julio del 2017 y diciembre del 2019.

Al igual que en el nivel nacional, el programa de EI provincial pasó a formar parte de la órbita de la Dirección provincial de Políticas socioeducativas donde a su vez integró la Dirección de Inclusión e Igualdad educativa. Según el Informe de Gestión:

“La Dirección Provincial de Política Socioeducativa implementa políticas públicas tendientes a fortalecer el vínculo entre los niños/as y adolescentes y la escuela, promoviendo su participación en la vida escolar como alumnos plenos. Paralelamente colabora con la relación entre la escuela, la familia y la comunidad para promover las trayectorias escolares de los niños/as y adolescentes en el sistema educativo, a través de diferentes estrategias que contribuyan a la igualdad de oportunidades, la integración, la inclusión y la calidad educativa”. (s/n)

Es relevante mencionar que según el mismo documento la Dirección de Inclusión e Igualdad educativa implementa los programas Coros y Orquestas y Escuelas Abiertas. Dentro de este últimos se articulan distintos proyectos como ser Patios abiertos en las Escuelas, Turismo educativo, Educación rural e Islas, Más allá del aula y Becas Complementarias, sin mencionar la EI.

Como indica Marcela Lucas (2018) durante el 2016 se redujeron los cargos de referentes indígenas en torno a la EI, pero a pesar de ello se continuó con algunas líneas de trabajo del año anterior. En el año 2017 se interrumpen las acciones en EI dentro de la DGCyE, no hubo referentes designados en ningún distrito, ni capacitaciones presenciales; se promovió un curso virtual y dieciocho proyectos pedagógicos subsidiados por el PROMER II (op.cit.). A mediados del año 2018 se vuelve a asignar una coordinadora en EI. Según la cual:

“(…) entonces me llaman en junio recién, que lo tienen que reabrir porque parte del financiamiento del programa de educación rural y de educación intercultural ya tenía un presupuesto adquirido por lo que es el PROMER II, que es un financiamiento del Banco Mundial, por cuatro años, entonces, en el acta acuerdo que firma Argentina y el Ministerio de Educación de Nación decía que el acuerdo era por cuatro años, entonces era 2015, 2016, no! 2016, 17, 18 y 19. Ellos tuvieron que volver a abrirlo (...)” (C.F., coordinadora de EI entre 2018-2019, entrevista, agosto del 2019)

Como se remarca en el testimonio anterior, la reanudación de las acciones de EI dentro de la cartera provincial se vincula a los compromisos asumidos con un organismo crediticio internacional, en la implementación del PROMER II, según el convenio N°

98/15 -firmado durante la gestión de Nora de Lucía en febrero del año 2015-, en el que la provincia toma la responsabilidad de llevar adelante acciones dentro de dicho marco. Nos interesa resaltar cómo a partir de dichas obligaciones internacionales la gestión de la Alianza Cambiemos se vio forzado a reabrir en programa de EI, aunque como también remarca la coordinadora, el mismo se encontraba “vaciado”.

En un momento de ajustes estructurales en la política pública en general, y en la política educativa en particular, observamos cómo se intenta sostener “desde abajo” una instancia institucional EI dentro del organigrama de la DGCyE buscando mantener un espacio que, aunque virtualmente sin recursos, sigue existiendo como lugar desde el cual disputar el derecho reconocido a la educación intercultural.

“cuando me lo propusieron (...) muchos hermanos me dijeron, bueno ‘hay que sostener el espacio C., así estés sola, no te den computadoras, (...) hay que sostener el espacio’, entonces también me lo puse así, me lo cargue en la espalda así, tengo que sostener el espacio a como dé lugar”. (C.F. Coordinadora de EI entre 2018-2019, entrevista, agosto del 2019)

Entre las acciones y estrategias llevadas adelante dentro del Programa de EI durante estos años se destacan la asistencia a equipos pedagógicos escolares, la creación de la Mesa Técnica de Educación Intercultural y la asignación de becas, siendo esta última la tarea más desarrollada.

3.a. “La trampa” entre la militancia y la gestión

La coordinadora durante este periodo, es educadora popular con especialidad en Educación Intercultural. Como espacios formativos menciona su paso por la carrera de educación popular en la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo y con el equipo de Pañuelos en Rebeldía a cargo de Claudia Korol, además de una especialización en Pedagogía Intercultural en la Universidad Nacional de Luján, en el Área de Estudios Interdisciplinarios de Educación Aborígen. Menciona que “*venía trabajando en equipos de investigación*” como la Cátedra Abierta de Interculturalidad, el Grupo Alfar y el equipo “Identidades” de la ciudad de La Plata. A su vez reconoce raíces quechuas y afro en su identidad, se presenta como “argen-bol”³⁷ y militante de la causa indígena. En cuanto a

³⁷ En relación a esta categoría la entrevistada trae nociones de Silvia Rivera Cusicanqui y menciona “este paradigma de ser, (...), de esta mixtura de identidades y de aprendizajes que uno tiene adentro. Entonces si bien hay algo que me trasciende que es lo quechua, pero también yo estoy acá y me siento, ósea, y venimos hablando con compañeros, esto de ser argen-bol, como un nuevo paradigma, como una categorización de identidad de lo argentino-boliviano” (C.F. Coordinadora de EI entre 2018-2019, entrevista, agosto del 2019).

su trayectoria laboral dentro de la administración pública menciona experiencias previas de trabajo en EI como una de las referentes territoriales del equipo de trabajo anterior.

Además, el provenir de la militancia indígena, genera en la coordinadora una situación de ambivalencia, tensionando entre responder a los requerimientos de “los hermanos” y resolver las exigencias de la gestión, tensión derivada de su doble condición de militante -de la causa indígena y la EI- y representante estatal. Así lo manifiesta:

“a ver, la trampa, que yo digo a veces que siento en mi es que, eh... si bien el CEAPI me eligió eh... yo tengo muy buena relación con todos los referentes indígenas, de toda la provincia, y eso a veces me juega a favor y a veces me juega en contra, porque todos me piden respuesta de cosas que yo les digo, no tengo poder de decisión, yo tengo que hacer lo que me dicen...” (C.F. Coordinadora de EI entre 2018-2019, entrevista, agosto del 2019).

Como remarca Perelmiter (2012) en su trabajo sobre la incorporación de militantes de movimientos sociales como trabajadores del Ministerio de Desarrollo de la Nación, en nuestro caso también podemos observar como una militante de la causa indígena devenida en coordinadora del programa analizado, “actúa en nombre del estado” buscando disputarlo, pero a la vez es “disputado por ciertos mecanismos de poder sedimentados históricamente y autónomos, en cierta medida, de los grupos de actores que lo personifican” (op.cit.) y que en su testimonio se refleja en “yo tengo que hacer lo que me dicen.”

La coordinadora reivindica positivamente su relación personal, como militante de la causa indígena, con distintas comunidades, referentes y organizaciones indígenas como el CEAPI:

“ahí te digo, que fue a favor de eso, de que yo ya tenía una territorialidad, construida de años, entonces yo sé en cada distrito, en cada localidad, que hermano, referente indígena está, entonces decía mira, te mando esto o venite a buscar esto (...) pero bueno, lo puedo hacer porque ya tengo la territorialidad y el tejido social armado, si yo no tuviera ese ejercicio no lo hago ni loca, porque es imposible...” (C.F. Coordinadora de EI entre 2018-2019, entrevista, agosto del 2019).

En estas expresiones observamos cómo, a pesar de no contar con un equipo de trabajo, puede realizar algunas acciones en distintos distritos educativos de la provincia poniendo en juego su capital social. En tanto militante recurre a las relaciones interpersonales con referentes de distintos pueblos indígenas en toda la provincia, lo que le facilitan y permiten llevar adelante algunas tareas concretas dentro de su trabajo, como la asignación

de becas. En esta línea, Bohoslavsky y Soprano (2010) remarcan que los perfiles y las trayectorias previas de los agentes estatales inciden en los círculos y personas a los que pueden recurrir durante su desempeño en la gestión.

En cuanto al funcionamiento de la Mesa Técnica de EI, reconoce algunas dificultades en la participación de las comunidades y organizaciones indígenas, y esto debido a dos motivos. Una de las condiciones que limita la participación de los referentes indígenas es material, ya que la coordinadora remarca que “a la hora de gestionar el viático o las cosas para los hermanos, porque no vienen de acá de (...), vienen de toda la provincia, bueno, es todo tan engorroso que te termina desgastando” (C.F. Coordinadora de EI entre 2018-2019, entrevista, agosto del 2019). no cuenta con ningún mecanismo que le permita cubrir los gastos que significan viajar desde el interior de la provincia para reunirse periódicamente.

Otro motivo que restringe la participación en esta instancia de articulación es la falta de propuestas, ya que según indica la coordinadora, a los referentes y organizaciones indígenas les cuesta ser “propositivos” y salir de la “catarsis”, lo que a su vez se cruza con cuestiones político-partidarias: “no, yo para esta gestión no hago nada”.

3.b. Visiones contrapuestas sobre la diversidad étnica y la interculturalidad

Según el Informe de Gestión, en el marco del Proyecto de Becas Complementarias, dentro de las cuales se enmarcan las becas a niños, niñas y jóvenes indígenas, se busca dar:

“Apoyo para la escolaridad de alumnos pertenecientes a Pueblos Originarios: destinadas a estudiantes que se encuentren cursando el último año del nivel primario y del nivel secundario hasta los 18 años de edad. (...) [y] Apoyo para la escolaridad de alumnos con Medidas de Protección de Derechos y/o en Conflicto con la Ley Penal (...).” (s/n)

En otro pasaje del mismo documento se remarca que

“estrategias como la de becas complementarias, colaboran con la posibilidad de que alumnos/as en situación de especial vulnerabilidad, como son los pertenecientes a pueblos originarios y los que se encuentran bajo medidas de protección de derechos y/o en conflicto con la ley penal, puedan sostener la escolaridad” (s/n).

En este punto podemos observar cómo se cataloga a los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas como “colectivos vulnerables”, equiparándolos con niños/niñas y jóvenes que se encuentran bajo medidas de protección o en conflicto con la ley. Aquí se

esconde una idea de lo indígena como carencia, como problema o deficiencia. Esta concepción también ha sido identificada en documentos oficiales del nivel nacional del mismo periodo como analizan Artieda y Thisted (2017). El riesgo reside en la utilización de la diversidad étnica o cultural para justificar condiciones de desigualdad. Además, el foco no está puesto en garantizar a niños/niñas y jóvenes indígenas su derecho a recibir una educación Intercultural, sino en sostener la escolaridad de dicho colectivo a través de una transferencia monetaria, en el marco del sistema educativo hegemónico que no reconoce, no visibiliza y no valora positivamente la diversidad étnica.

Por otra parte, la coordinadora de este momento, concibe personalmente la EI como una construcción colectiva,

“todos tenemos como un ideal de la educación intercultural, pero la EI la tenemos que construir entre todos, y no siempre es acabada, o sea, esta, o sea, es, como es algo tan cultural, o sea, es algo cultural, (...) la cultura, la identidad no es algo estático, que queda ahí petrificado y es eso, o sea, está todo el tiempo reinventándose, redescubriéndose, o sea, (...) hay hermanos que también les cuesta todo eso, o sea, ellos quieren como el librito, el abc de la EI (...)” (C.F. Coordinadora de EI entre 2018-2019, entrevista, agosto del 2019).

“(...) tiene que ver con esto que se está hablando últimamente mucho, esto de revisar nuestras matrices culturales y de descolonizarnos, pero no como una palabra que está buenísima, sino realmente que es lo que hacemos, que nos va pasando, no encasillarnos, no encasillarnos, o sea... y es todo un aprendizaje que bueno, que no sé cuánto tiempo nos va a llevar, desde lo micro a lo macro no?, es toda una construcción (...)” (C.F. Coordinadora de EI entre 2018-2019, entrevista, agosto del 2019).

En este último pasaje se considera la Interculturalidad como una reflexión sobre “las matrices culturales”, en esta dirección Novaro (2006) menciona que la escuela, en pos de una educación intercultural, debería ayudar a entender críticamente lo que de subjetivo tiene la propia cultura en tanto construcción social y no solamente “enseñar la cultura”, por lo que la EI debería ser un eje transversal de todo el sistema educativo y tener como destinatario a todos los estudiantes, no solo a aquellos considerados “otros” desde parámetros hegemónicos.

La coordinadora trae estas formas de pensar la EI y la identidad desde su formación en distintos equipos educativos y su experiencia militante en organizaciones de la sociedad civil en el campo de la EI y las pone en juego y en tensión en la implementación de distintas acciones y dispositivos, que conviven junto las miradas arriba mencionadas

donde la diversidad cultural es fijada para justificar la desigualdad y la EI se restringe a sostener la escolaridad de los niños/niñas y jóvenes indígenas a través de transferencias monetarias. Aquí emerge la porosidad de la frontera entre Estado y sociedad civil y la discusión sobre la polisemia del concepto de interculturalidad, donde “desde arriba” y “desde abajo”, observando como la coordinadora del programa comparte aquellas visiones “desde abajo” sobre la interculturalidad como transformación político/epistémica, que apuntan a una transformación de las relaciones de poder, pero que la estructura organizacional dentro de la cual funciona el programa de EI impone otra forma de abordarla. Así vemos como distintas conceptualizaciones sobre la interculturalidad y la diversidad étnica coexisten en una misma gestión.

A modo de síntesis diremos que, durante este periodo, observamos una discontinuidad y vaciamiento del programa de EI en la DGCyE de la provincia. Su pase a la Dirección de Inclusión e Igualdad educativa, así como la preponderancia de las acciones centradas en el otorgamiento de becas hablan de una concepción de la EI en términos de política compensatoria que concibe la diversidad étnica como carencia. A su vez, el horizonte de la coordinadora del programa durante este periodo fue el de “sostener el espacio” en medio de las vicisitudes del mencionado vaciamiento. Además, a partir de su trayectoria formativa y de militancia la coordinadora pugna sobre los sentidos de la EI, apostando a plasmar otras estrategias y actividades como la Mesa Técnica de Educación Intercultural.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo nos hemos acercado al campo de las políticas educativas, esfera de las políticas sociales enmarcadas en los paradigmas universalistas -donde también se sitúa la salud-, para abordar a aquellas definidas como interculturales, e indagar la construcción de sus destinatarios. A partir del caso de la provincia de Buenos Aires nos propusimos conocer los procesos de diseño e implementación de la EI en la DGCyE de la provincia, en un periodo de doce años -entre 2007 y 2019-. Esto implicó mirar la interculturalidad “desde arriba”, en el sentido de delinear cómo es abordada por el Estado, pero a su vez enfocamos al Estado “desde abajo”, desde el ámbito de los propios hacedores, de quienes proponen, planifican, deciden con sus acciones u omisiones las formas que irán adquiriendo las políticas.

Históricamente las políticas educativas de nuestro país se constituyeron hegemónicamente como homogeneizadoras, dado que invisibilizaron e incluso negaron a quienes se identificaron como diferentes, como “otros”, consolidando la construcción de una Nación, en relación a una cultura, un territorio, una lengua. Con el retorno de la democracia, luego de la última dictadura cívico-militar, se comenzaron a definir políticas “compensatorias” que buscaban resaltar determinadas especificidades, desde una visión identitaria esencialista, folklorizando la diferencia.

A partir de la reforma Constitucional del año 1994 que incorporó en el art. 75, inciso 17, el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, de la personería jurídica de sus comunidades y de la posesión y propiedad comunitarias de las tierras y su derecho a la EIB, se inició un camino de visibilización de derechos a la diferencia. En este marco, y a partir de las luchas y demandas de los pueblos indígenas, comenzaron numerosas consultas, talleres y encuentros que se dieron a lo largo y a lo ancho del territorio nacional. Será en el año 2006, en el marco de la Ley de Educación Nacional, que la EIB es considerada como una de las modalidades del sistema educativo nacional.

Los derechos nacionales consagrados se tradujeron a nivel provincial en la Ley de Educación N° 13.688 (2007), que estructuró políticas de EI en las que se conjugaron múltiples sentidos y acciones, las cuales fueron puestas en juego en la arena estatal por diferentes actores en momentos coyunturales particulares. Es así que en nuestro análisis articulamos los marcos institucionales en los que la EI se implementó, las trayectorias formativas y profesionales de los diferentes equipos y los momentos coyunturales.

Apelamos a estrategias metodológicas cualitativas que nos posibilitaron encontrar evidencia sobre la multiplicidad de sentidos que se tejieron en torno a la Interculturalidad y la diversidad cultural, en términos de diversidad étnica, en la DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

A partir de nuestro análisis mencionamos dos grandes momentos de las políticas de EI dentro de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, durante el periodo analizado: un corto momento de “jerarquización” y “poder” de una interculturalidad en sentido amplio; otro momento de “caída”, en que la EI se configura como programa, que dependió de diversas Direcciones y Unidades dentro de la DGCyE, y que implicó su redefinición y el acotamiento de los destinatarios de la misma.

Durante el año 2007, en un momento donde las acciones estatales estuvieron guiadas por un discurso de universalización de las políticas sociales y la conceptualización de sus destinatarios como sujetos de derecho, y en el marco de la sanción de la Ley Nacional de Educación, se erigieron las condiciones para que la EI tuviera una Dirección de Modalidad propia dentro de la DGCyE. Este espacio estuvo a cargo de un equipo de trabajo conformado por mujeres provenientes del campo académico, sin una trayectoria previa de relevancia en la administración pública y con vínculos por construir con organizaciones del campo indígena. Estas decisoras tuvieron un fuerte trabajo de delimitación teórica de que EI es posible en la provincia, a partir de lo cual definieron una interculturalidad en sentido amplio. Esto en dos direcciones: a partir de incluir como destinatarios a todos los niños/niñas y jóvenes de las escuelas provinciales, en tanto todos son portadores de múltiples marcas de diversidad (étnica, migrante, generacional, de género, entre otras), no restringida a lo indígena; y otra como perspectiva, contenido y estrategia educativa. En general tanto esta mirada amplia de la EI como la conformación de una Dirección de modalidad propia proyectaban acciones transversales en todos los niveles del sistema educativo provincial.

Posteriormente identificamos la desarticulación de esta Dirección y la conformación de la EI como programa, situación que es conceptualizada como “caída”. En su conformación como programa se redefinió a los destinatarios de la EI, focalizándose en los niños, niñas y jóvenes de las escuelas bonaerenses que se identificaban como indígenas o migrantes de países latinoamericanos. Evidenciamos que estas decisiones obstaculizan acciones que convoquen e interpelen los derechos de la sociedad en su conjunto. Este programa funcionó dentro de diversas Direcciones y Unidades en la

DGCyE, los cuales nos permitieron reflexionar sobre cómo era pensada la EI en estos momentos. Dentro de la Dirección de Alternativas Pedagógicas fue conceptualizada como una estrategia subsidiaria o alterna; en la Unidad de Coordinación de Programas se “rejerarquizó”, aunque también se encorsetó dentro de los lineamientos que un programa de financiamiento internacional impuso; finalmente, en un contexto de ajuste estructural, funcionó dentro de la Dirección de Políticas Socioeducativas donde las acciones de EI se orientaron a la designación de transferencias monetarias (becas), asociando problemáticamente diversidad, vulnerabilidad y desigualdad.

Por otra parte, las agentes estatales que llevan adelante el programa de EI en los distintos momentos, reivindicaban sus trayectorias profesionales dentro del ámbito de la gestión educativa, además de remarcar distintas formas de militancia política y vínculos con las organizaciones indígenas provinciales. Estos agentes pusieron en juego sus propias concepciones sobre Interculturalidad y diversidad cultural, conceptos que traen de sus trayectorias formativas y militantes, pero que tensionan en la arena estatal. Por su parte, el equipo territorial que funcionó durante un corto periodo de tiempo estuvo conformado por docentes de distintos niveles y regiones educativas de la provincia que se reconocían como indígenas, migrantes o afrodescendientes.

Alejándonos de la premisa que considera que las acciones y omisiones estatales son meras respuestas ante una determinada cuestión, remarcamos que son la forma estatal de construirla y modelarla. Así, pensar las políticas educativas en relación a la diversidad cultural en general y la diversidad étnica en particular, echa luz sobre cómo se estructura desde el Estado la cuestión indígena. A partir del análisis realizado, este trabajo aporta a la construcción de políticas educativas interculturales que, sin dejar de reconocer la importancia de la igualdad -en términos de igual acceso a derechos-, rompan con las estructuras de colonialismo arraigadas en las formas de relacionamiento del Estado hacia los pueblos indígenas.

Subrayamos la necesidad de comenzar a realizar esfuerzos intelectuales para considerar las políticas sociales desde una dimensión étnica, que se ha configurado como desigualdad en el marco de “un capitalismo racial y patriarcalmente estructurado” (Williams, 1990, en Cochrane, 1997), enraizado en Latinoamérica como consecuencia latente del proceso de colonización. En este sentido enfatizamos que la interculturalidad no es responsabilidad exclusiva de la esfera educativa, dado que atraviesa todos los aspectos de la vida social. En esta dirección, se enmarcan las demandas y reclamos de

esos otros, quienes luchan por la efectivización de sus derechos, interpelando a la sociedad en su conjunto.

Reconocemos necesario que se considere la heterogeneidad de la población de la provincia de Buenos Aires, para formular políticas sociales y educativas interculturales que inicien un proceso de construcción de un diálogo direccionado hacia la plurinacionalidad, fundando nuevas formas de relacionamiento que desarticulen perspectivas fragmentadas, folclorizadas, homogeneizantes, meritocráticas y negadoras de la otredad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, M.F. (2019). *Apuntes sobre educación Intercultural en la Provincia de Buenos Aires. Los usos de la Interculturalidad en la documentación educativa y su derrotero institucional*. En Actas de las XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (XI JIDEEP), UNLP, La Plata. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/articulo/2019/9/8/gt_2_educacion_escolar_e_intervencion_social_experiencias_interrogantes_y_desafios
- Alonso, M.F. y García, S.M. (2018). *Docentes ante la interculturalidad: entre las normativas y las tensiones cotidianas en el aula*. En Actas de las IX Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace (pp. 468-483). Buenos Aires: UBA.
- Arce, H. (2007). Mboe'akuéy Mbyarekópy ("Maestros en cultura Mbya"). Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Misiones (Argentina). En S. García y M. Paladino (Ed.), *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina* (pp. 119-146). Antropofagia.
- Arcidiacono P., Barrenechea V.C., Paura V. y Straschnoy M. (2012). La Asignación Universal por Hijo para la Protección Social: ¿una vía de transformación en la política social argentina?. En G. Gamallo y L. Pautassi (Ed.), *¿Más derechos, menos marginaciones?: políticas sociales y bienestar en la Argentina* (pp. 149-179). Editorial Biblos.
- Artieda, T. y Thisted, S. (4 de mayo, 2017) Políticas y Prácticas de Educación Intercultural en debate. *Conversaciones necesarias*. <https://conversacionesnecesarias.org/2017/05/04/politicas-y-practicas-de-educacion-intercultural-en-debate/>
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en Argentina. En E. Bohoslavsky y G. Soprano (Ed.), *Un estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)* (pp. 9-55). UNGS-Prometeo.
- Bordegaray, D. y Novaro, G. (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*, (19), 101-119.
- Carrasco, M. (2000) *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*. Vinciguerra - IWGIA.

- Cherñavsky, S.C. (2020). Educación Intercultural Bilingüe: negociación, resistencia y reconfiguración espacio/sistema. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8(1), 67-81.
- Cochrane, A. (1997) Comparative Approaches and Social Policy. En A. Cochrane y J. Clarke (ed) *Comparing Welfare States: Britain in International Context*. Sage Publications/The Open Univesity. London (Traducción de Cátedra).
- Cremonesi M. y Cappannini M. (2009). La interculturalidad desde la etnografía escolar. En L. Tamagno (Coord.) *Pueblos indígenas: interculturalidad, colonialidad, política*. (pp. 147-163). Editorial Biblos.
- Cremonesi, M. y García, S.M. (2010). Nuevos rostros, nuevos desafíos para una escuela centenaria de un barrio platense. En Libro de las VI Jornadas “VIVIR EN LA CIUDAD” Tendencias estructurales y procesos emergentes. (pp. 355- 366) Universidad Nacional de Rosario.
- Danani, C. (1996). Algunas precisiones sobre la política social como campo de estudio y la noción de población objeto. En S. Hintze (Org.) *Políticas Sociales. Contribución al debate teórico-metodológico* (pp. 21-38). Colección CEA-CBC N°11 UBA.
- Danani C., Arias, A., Chiara, M. y Gluz, N. (2018). Instrumentos, estrategias, apoyo y oposición en la contra-reforma de política social. Argentina, 2002-2015. *Revista MERCOSUR de políticas sociales*, 2, 132-150.
- Declaración de los Pueblos Originarios. VIII Congreso de Educación Intercultural Bilingüe en el Aby Ayala (diciembre del 2008). En “VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe” Ministerio de Educación de la Nación.
- Díaz, R., & Rodríguez de Anca, A. (2010). La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante. *Astrolabio*, (1). <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n1.153>
- Diez, M. L. (2004) Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213.
- Diez, M.L., Thisted S. y Martínez M.E. (2015). Educación intercultural como política pública: el análisis de la experiencia de la provincia de Buenos Aires. *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9), 163-168.

- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educ. Soc., Campinas*, 32(115), 339-356.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 19-38.
- García, S.M. (2010) "ME DA MIEDO CUANDO GRITA." Indígenas qom en escuelas urbanas. La Plata – Argentina. *Currículo sem Fronteiras*, 10(1), 49-60.
- García, S. M., Cremonesi, M. & Cappannini, M. (2016). Maestros no indígenas/alumnos indígenas: etnografías en escuelas urbanas de La Plata (provincia de Buenos Aires). En Hecht, A. C. y Schmidt, M. (comps.), *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- García Canclini, N. (1981). Cultura y sociedad. Una introducción. *Cuadernos de información y divulgación para maestros bilingües*. SEP, México.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisia editorial.
- García Palacios M. Hecht, Ana Carolina; Enriz, Noelia (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XII (2), 1-25. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2015-121204>
- Golbert, L. (2004). Notas sobre la situación de la historiografía sobre la política social en la Argentina. En J. Betranou, J.M. Palacio y G.M. Serrano (Comp.), *En el país del no me acuerdo (Des) memoria institucional e historia de la Política Social en la Argentina*. Ed. Prometeo. Buenos Aires.
- González, D. (2019). Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada. *Datos de la Educación*. Publicación del Observatorio Educativo de la UNIPE, 2 (4), 2-14.
- Gordillo, G. y Hirsch S. (2010). La presencia ausente: políticas estatales, invisibilizaciones y emergencias indígenas en la Argentina. En G. Gordillo y S. Hirsch (Comp.), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina* (pp. 15-38). La Crujía.

- Guber, R. (2013). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hecht, A. C. (2015). Educación intercultural bilingüe en Argentina: Un panorama actual. *Ciencia e interculturalidad*, 16(1), 20-30.
- Hecht, A.C. y Schmidt, M.(ed) (2016). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Novedades Educativas.
- Hernandez, I. (1993). Educación y etnicidad. Socialización escolar y relaciones interétnicas. En I. Hernandez, *La identidad emnascarada. Los Mapuches de Los Toldos* (pp. 161-212). Eudeba.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (Comps.) (2010). *La educación Intercultural Bilingüe en la Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*. Noveduc.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010). La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe. En S. Hirsch y A. Serrudo, *La educación Intercultural Bilingüe en la Argentina: identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 17-44). Noveduc.
- Ibañez Caselli, M. A. (2003). La interculturalidad: ¿una moda? Alcances e implicancias políticas en Argentina. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 20(2003/2005), 149-161.
- Ibañez Caselli, M.A. (2009). Políticas Públicas y Prácticas educativas. En L. Tamagno (Coord.), *Pueblos Indígenas. Interculturalidad, colonialidad, políticas* (pp.). Biblios.
- Lazzari, A. y Lenton, D. (2019). ‘The Indian’ and ‘Politics’. Transgressive Indigeneities in Political Activism before and after State Terrorism in Argentina. *Journal of Intercultural Studies*, 40(6), 681-699. DOI: 10.1080/07256868.2019.1675617
- Lenton, D., Rodríguez, I.M.E., Szulc, A.P., Matarrese, M.L., Trentini, F., Tolosa, S., Aguzin, C.S., Elichiry, V. y Goñi, J. (2019). Apuntes Antropológicos sobre Pueblos Indígenas y violencias en la Argentina contemporánea. *Revista QueHaceres*, 4(4), 4-18.
- Lenton, D. (2010). Política indigenista argentina: una construcción inconclusa. *Anuario Antropológico*, 35(1), 57-97. <https://doi.org/10.4000/aa.781>
- Lenton, D., (2014). Memorias y silencios en torno a la trayectoria de dirigentes indígenas en tiempos represivos. *TEFROS*, 12 (2), 190–211.

- Lipsky, M. (1983) *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York, Russell Sage Foundation. (Traducción de cátedra).
- López, L.E. (2006). Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. *Aula Intercultural* <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article1311>
- Lucas, M. (2018). Acciones educativas interculturales en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Polifonías Revista de Educación*, (VII)12, 81-106.
- Machaca, R.A. (2011). El camino de la participación indígena en la gestión de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. En *La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo argentino* (pp.19-38). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Maidana C., García S.M. y Alonso M.F. (2022) Políticas públicas interculturales: más allá del derecho a consulta como mecanismo de participación indígena. *Publicar. En Antropología y Ciencias Sociales*. XIX (XXXI), 58-82.
- Maidana C., Tamagno L., Aragón G. L., Voscoboinik N., Mueses C. A. y González Mesplés I. (2017) Políticas públicas y reconocimiento de derechos a colectivos culturalmente diferenciados. Un aporte desde la investigación, la extensión y la docencia universitaria para pensar la práctica profesional. En X JIDEEP "Neoconservadurismo, políticas neoliberales y erosión de derechos: discursos y prácticas en conflicto", Facultad de Trabajo Social, UNLP.
- Martínez, M.; Diez, M.; Thisted, S.; Villa, A (2009). Políticas e prácticas de educación intercultural. En V. M. Candau (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 44-73). Rio de Janeiro :7 Letras.
- Marradi A., Arquenti N. y Piovani J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé ediciones.
- Molinero, N. (2012). Los pueblos originarios en el Bicentenario argentino (2010): ¿Hacia un reconocimiento nacional? *Amérique latine histoire et mémoire: Les Cahiers ALHIM*, 24. <https://doi.org/10.4000/alhim.4342>
- Morduchowicz, A. (2002). *El financiamiento educativo en Argentina: Problemas estructurales, soluciones coyunturales*. IPE- Unesco; Buenos Aires.
- Morresi, S. y Vommaro, G. (2011). *Saber lo que se hace. Expertos y política en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo-UNGS.

- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 49-60.
- Novaro, G. (2011). Educación, escuela e interculturalidad. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes. En G. Novaro (comp) *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización* (pp.1-15). Ed. Biblos.
- Núñez, Y.I., y Casimiro Cordoba, A.V. (2019). Educación intercultural bilingüe. Reflexiones acerca de los casos de Salta y Misiones (Argentina). *Revista Administración Pública Y Sociedad (APyS)*, (8), 178–197. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/APyS/article/view/26218>
- Oreja Cerruti, M.B. y Vior, S.E. (2016). La educación y los Organismos Internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015). *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, 18-37.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4), 99-128. <https://www.redalyc.org/pdf/907/90711285004.pdf>
- Perelmiter, L. (2012). Fronteras inestables y eficaces. El ingreso de organizaciones de desocupados a la burocracia asistencial del Estado. Argentina (2003-2008). *Estudios Sociológicos XXX*: 89
- Perelmiter, L. y Marcallo, M. (2021). Élités estatales y gestión social en la Argentina de Cambiemos. *Revista Mexicana de Sociología*, 83(1), 185-213.
- Perrière, H. (2021). Memorias y conocimientos indígenas: experiencias interculturales y educación en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires. *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación*, 16(1), 58-67.
- Pineau, P., Dussel, I. y Carusso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Restrepo, E. (2014) Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades. *Ámbito de encuentros*, 7(1), 9-30.
- Rivas, A., Coria, J., y Scasso, M. (2012). Balance de la gestión educativa de la Provincia de Buenos Aires (2007-2011). Documento de trabajo Nro, 89, 2007-2011.
- Rockwell, E. (1996). La dinámica cultural en la escuela (1997). En E. Rockwell. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial / Elsie Rockwell;

- compilado por N. Arata; J.C. Escalante; A. Padawer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, pp. 305-330.
- Rockwell, E. (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, pp. 15-29.
- Schaff, A. (1992). *Historia y verdad*. México: Ed. Grijalbo.
- Schmidt, M. y Hecht, A.C. (2015). Cartografías de la educación intercultural. Acerca de los maestros indígenas en Argentina. *Temas de educación*, 21(2), 295-310.
- Serrudo, A. (2011). De Programa a Modalidad: reflexiones desde la política educativa y los desafíos de la gestión con participación. En *La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo argentino* (pp.11-17). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Serrudo, A. (2018). Pueblos indígenas y políticas educativas: articulaciones y debates en la administración estatal. *Voces en el Fenix*, 72, 124-131.
- Soldano, D. y Andrenacci, L. (2006). Aproximación a las teorías de la política social a partir del caso argentino. En L. Andrenacci (comp.) *Problemas de política social en la Argentina contemporánea* (pp.). Buenos Aires, UNGS-Editorial Prometeo.
- Soria, S. (2019). Políticas indigenistas en la Argentina kirchnerista. *Revista Iconos*. 64, 203-220.
- Soprano Manzo, G. F. (2007). Del Estado en singular al Estado en plural: Contribución para una historia social de las agencias estatales en la Argentina. *Cuestiones de Sociología*, 4, 19-48.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3676/pr.3676.pdf
- Tamagno, L. (1997). Las políticas indigenistas en la Argentina: discursos, derechos, poder y ciudadanía. *Horizontes Antropológicos*, 3(6), 111-133.
- Tamagno, L. (2001). *NAM QOM HUETA' A NA DOQSHI LMA'*. *Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. Ediciones Al Margen.
- Tamagno, L. (2006). Interculturalidad. Una revisión desde y con los pueblos originarios. *Diario de Campo*, 39 (suplemento), 21-31.
- Tamagno, L. (2014). Políticas indígenas hoy. Un nuevo “parto de la antropología”. Etnicidad y clase. En H. Trincheró, L. Campos Muños y S. Valverde (comp.)

Pueblos indígenas, Estados nacionales y fronteras. Tensiones y paradojas de los procesos de transición contemporáneos en América Latina (pp. 9-36). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Varela, J. y Alvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Ediciones La Piqueta.

Villa, A., Thisted, S., Martínez, M. y Diez, M. (2009). Procesos educativos y escolares en espacios interculturales. *Decisio* (24), 79-85.

Walsh C. (2002). (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller (ed.) *Interculturalidad y Política* (pp. 115-142). Lima, Red de Apoyo de las Ciencias Sociales.

Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en Educación*. Lima: UNICEF.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX 4(8), 25-35.

Legislación y documentación oficial

Ley Nacional de Educación N° 26.160.

Ley de Educación provincial N° 13.688.

Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, DGCyE (2007).

Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la provincia de Buenos Aires. Serie documentos de apoyo curricular Educación Inicial y Primaria. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, DGCyE (2007).

Género, generación y etnicidades en los mapas educativos contemporáneos. Publicación de las Conferencias y Talleres de las Primeras Jornadas de Educación Intercultural en la provincia de Buenos Aires. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, DGCyE. (2007).

Manual Operativo. Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural. Convenio de préstamo BIRF Nro. 7353-AR. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Coordinación Administrativa. Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional.

Marco de Participación de Pueblos Indígenas. Octubre 2014. Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural. PROMER II. Ministerio de Educación de la Nación.

“Declaración de los Pueblos Originarios. VIII Congreso de Educación Intercultural Bilingüe en el Abyayala” (diciembre del 2008). En UNICEF, Ministerio de Educación de la Nación. (2008). VIII congreso latinoamericano de educación intercultural bilingüe.

<https://www.unicef.org/argentina/spanish/EIBWEBOK.Pdf>

Informe de Gestión de la Dirección provincial de Políticas Socioeducativas.

Resolución N° 720, DGCyE, 2014. Anexo II

Notas periodísticas

S/A (5 de octubre, 2014) “El año que viene vamos a instrumentar la Educación Intercultural en todas las escuelas”. Agassaganup O Zobá

<https://agassaganup.wordpress.com/2014/10/05/el-ano-que-viene-vamos-a-instrumentar-la-educacion-intercultural-en-todas-las-escuelas/>

Páginas web

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dap/default.cfm>

Entrevistas

Entrevista virtual a M.L., integrante del equipo territorial de EI, julio del 2020.

Entrevista a C.F., coordinadora de EI entre 2018-2019, agosto del 2019.

Entrevista virtual a S.T., Directora de la Dirección de Modalidad de EI en la DGCyE durante el 2007, julio del 2020.

Entrevista a A.L.C., coordinadora de EI entre 2008-2010 y 2013-2015, diciembre del 2019.