

MEMORIA DE EVENTOS NACIONALES

“HACIA UN MOVIMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO”

Confederación de Educadores Argentinos

CEA-ARGENTINA

El Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina ha venido promoviendo junto con las organizaciones afiliadas, la necesidad de impulsar una reflexión y un debate encaminados a elaborar propuestas pedagógicas propias, que sean alternativas a la impuesta por gobiernos neoliberales. Nosotros creemos en la necesidad de profundizarlas para aportar con nuestras acciones al camino de unidad de nuestra América Latina que sostienen muchos pueblos y gobiernos que evidencian procesos políticos de resistencia en nuestra Región. Se hace urgente, entonces, trabajar una pedagogía alternativa en defensa de la educación pública.

Los sindicatos afiliados a la Internacional de la Educación han luchado en la defensa de una educación pública, gratuita, de calidad, garantizada por el Estado y socialmente referenciada. El éxito de la educación pública está profundamente ligado a la formación profesional, condiciones de trabajo y libertad sindical de docentes y de trabajadoras y trabajadores de la educación en general. Este ligamen ha sido malentendido por el enfoque comercial de la educación, que ha culpado a las y los docentes de los que son –según criterios empresariales- malos resultados. Por ello el Comité Regional la Internacional de la Educación para América Latina dedicó su VIII Conferencia Regional Carlos Fuentealba “Por una pedagogía emancipadora para una América Latina en transformación” realizada en Buenos Aires, en junio 2011, a discutir la propuesta sindical para un nuevo movimiento pedagógico en la región que haga contrapeso y supere la era de políticas neoliberales que han debilitado y desmantelado la educación pública en todos sus niveles.

Esta Confederación de Educadores Argentinos ha acompañado este proceso colectivo hasta la actualidad. Adherimos a las Conclusiones del Primer Encuentro Regional: “Hacia un movimiento pedagógico Latinoamericano”, plasmadas en la Declaración de Bogotá, surgida en Colombia entre el 5 y 7 de diciembre del 2011¹

¹ Ver ANEXO 1 “Conclusiones del Primer Encuentro: Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano”

De este modo, presentaremos a continuación las acciones más sobresalientes en las que trabajaron los docentes de las Organizaciones Sindicales de nuestro país confederados en la CEA:

1) Jornada. “Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano”

El día 24 de noviembre de 2011, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, se llevó a cabo la **I Jornada Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano**, con las disertaciones del Dr. Alberto José Robles (Instituto del Mundo del Trabajo) y del Dr. Daniel Hugo Suárez (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires)



Dicha jornada se inscribió en la propuesta sobre Pedagogía alternativa de la IEAL, temática sobre la que ya venían trabajando desde el ámbito local y regional. En este sentido, la VIII Conferencia Regional Carlos Fuentealba “Por una pedagogía emancipadora para una América Latina en transformación” - impulsada por dicha organización internacional y llevada a cabo Buenos Aires en junio de este año- se declaró sobre la necesidad de conformar un movimiento pedagógico latinoamericano que responda a la presente coyuntura de la región.

Esta propuesta pedagógica alternativa se propuso reflexionar sobre la pedagogía crítica en los actuales escenarios latinoamericanos y proyectar un Movimiento Pedagógico que incida en políticas educativas más democráticas, inclusivas, no discriminatorias y con enfoque en los derechos humanos.



Esta I Jornada organizada por la Confederación de Educadores Argentinos junto a la Escuela

“Julio Godio” tuvo como objetivos:

- Instalar el diálogo y la reflexión respecto de la Educación Latinoamericana a fin de comprender el actual momento histórico que atravesamos.
- Sostener espacios de encuentro y participación federal para la reflexión y producción de conocimiento pedagógico para la acción transformadora, hacia un movimiento pedagógico latinoamericano.
- Promover la participación entre colegas docentes y no docentes para el intercambio pluralista de ideas y de propuestas.

- Incorporar nuevas estrategias político-pedagógicas desde un nuevo lenguaje sindical docente.

Durante esta jornada, luego de las palabras de bienvenida del Secretario General de la CEA y de la presentación de las coordinadoras de la Escuela "Julio Godio", quienes se refirieron a los objetivos y los contenidos de la jornada e hicieron una breve reseña del trabajo de la Escuela en relación con la temática, se dio lugar a los disertantes.

El Dr. Alberto Robles brindó un interesantísimo panorama sobre el actual escenario latinoamericano a nivel social, político y económico y ahondó en el papel destacado de los sindicatos en general y de docentes en particular, en la nueva coyuntura latinoamericana. Por su parte, el Dr. Daniel Suárez se refirió a los antecedentes de los Movimientos Pedagógicos a nivel mundial y a los Movimientos Pedagógicos Latinoamericanos en el presente y los desafíos para el futuro.

Cabe destacar que las intervenciones de los asistentes enriquecieron aún más las exposiciones de los disertantes, dando lugar al documento de discusión que la CEA presentó en Bogotá durante los días 5, 6 y 7 de diciembre de 2011.



Retomamos a continuación, unas pocas frases producto del debate y de la reflexión de los participantes, en diálogo con los disertantes, para acercar una brevísima conclusión de la intensa jornada:

-El neoliberalismo se apropió discursivamente de la palabra "transformación" de la educación. Recuperemos el discurso de la transformación en pos de un proyecto educativo democrático y popular.

-El momento de resistencia al neoliberalismo permitió sostener los "no" (no al ALCA, no a la educación como bien de consumo, no a su mercantilización)

HOY ES MOMENTO DE SOSTENER EL "SÍ" Y CREAR EL "CÓMO".
El Movimiento Pedagógico Latinoamericano, confiamos, conducirá hacia esa meta.

Párrafos destacados del Documento surgido de la I Jornada. "Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano"²

Debates y reflexiones producidas:

² Ver ANEXO 2 Difusión de la Jornada. Interrogantes trabajados en las mismas.

-Matriz de América Latina: diezmada y colonizada, pero conservando su sueño de UNIDAD LATINOAMERICANA.

- Nueva etapa de la Región: batalla cultural por la descolonización, pensándonos desde nosotros mismos nuestras identidades culturales.

- Ya no estamos en posición de resistir. Es momento de fortalecernos, desde los sindicatos, como actores sociales, afirmativa y propositivamente.

Por ello pensamos al/la docente como:

- Sujeto colectivo en tanto sujeto político y social.*
- Sujeto pedagógico: productor de saber y de discursos autónomo
garante del derecho a la educación pública y de calidad*
- Sujeto transformador, que lucha por el sentido de enseñar*

En la CEA desde nuestros principios de: DEMOCRACIA, PLURALISMO, FEDERALISMO Y MOVIMIENTISMO, aspiramos a formar parte de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano que:

-Conciba a la docencia como sujeto colectivo: político-social; productor y garante del saber y de la educación; transformador.

-Adopte relaciones horizontales.

-Ponga en diálogo diversas perspectivas en un marco de pluralismo y dinamismo.

-Defina dispositivos para la movilización, acción y participación novedosas.

-Interpele y movilice a los/as docentes política e intelectualmente;

-Repiense el concepto de autoridad que históricamente tuvo la escuela; piense sus relaciones con el Estado; asuma el desafío de incorporar a otros actores sociales; rompa con lógicas corporativas hacia un encuentro con los otros.

Y que transforme...

Pensando otra organización curricular, que no sea por disciplinas, lo que genera segmentación e inclusión-excluyente.

Escuchando las voces de los/as estudiantes.

Resguardando los derechos laborales adquiridos por la docencia y mejorándolos.

Con un sindicalismo que asuma un rol activo con el compromiso de la propia transformación.

Creando un Movimiento Pedagógico Argentino en el que participen docentes, padres y alumnos en diálogo con el gobierno nacional y gobiernos provinciales que asuman el compromiso de la escucha.

En defensa de la Escuela Pública pero también para su transformación.

Asumiendo, además, que la escuela nunca es neutral.

Teniendo en cuenta el contexto social, político, económico, histórico.

Transformando también la universidad.

Legitimando otros saberes y conocimientos que actualmente son subestimados.

Discutiendo qué concepción de "calidad" queremos acuñar.

Y PARA CONCLUIR:

Si bien el neoliberalismo se apropió discursivamente de la palabra “transformación” de la educación, no olvidemos lo que dijera Santos respecto de América Latina como “el laboratorio más grande del mundo”. Fue en América Latina que se realizó el Foro Social Mundial que permitió pensar que otro mundo y otra escuela son posibles.

Es preciso pensar al sur como posición epistémica privilegiada para construir alternativas y discursos afirmativos.

Recuperemos entonces, el discurso de la transformación en pos de un proyecto educativo democrático y popular.

2) VIII Congreso Político Educativo Nacional Educativo “Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano, Experiencias Argentinas para la Transformación” Jujuy, 5, 6 y 7 de junio de 2012

Con la representación de todas las jurisdicciones que integran la CEA, el 28 de abril de 2012, en la sesión de su Consejo Directivo, se resolvió ratificar el VIII Congreso Político Educativo Nacional Educativo “Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano, Experiencias Argentinas para la Transformación”³ a celebrarse en la provincia de Jujuy el 5, 6 y 7 de junio de 2012. Además se resolvió realizar, en ese marco, la “Marcha en Defensa de la Escuela Pública” y por el “Movimiento Pedagógico Latinoamericano” el día miércoles 6 de junio en la Ciudad de San Salvador de Jujuy.

La Confederación de Educadores Argentinos, conjuntamente con su Escuela de Formación e Investigación Sindical y Docente “Julio Godio”, realizó por octavo año consecutivo su Congreso Político Educativo en el que se presentaron, como lo expresa su título, experiencias escolares transformadoras para aportar, desde el saber de los maestros y profesores argentinos, perspectiva y sentido al naciente Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

La propuesta surgió de la confluencia de dos acciones medulares convocadas y gestionadas por la CEA: por un lado, recuperó la experiencia recogida por esta Confederación docente en el VII Congreso Político Educativo realizado en la ciudad de La Rioja, donde la voz de los docentes relatando sus experiencias y el análisis de las mismas compartido entre colegas, demandaba su continuidad y profundización.

Por otro lado, retomó lo abordado en la jornada “Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano” en la cual, tras reflexionar sobre el trabajo que lleva a cabo esta Confederación y su Escuela, coincidentes con los fundamentos sostenidos por dicho Movimiento, resulta insoslayable continuar este trabajo y abonar con él a su conformación.

³ Ver ANEXO 3. Fundamentación del VIII Congreso Político Educativo de la CEA

Así, la CEA encaró la batalla cultural por el sentido de la educación, del trabajo docente y de la defensa de la escuela pública a partir, entre otras iniciativas, de sus Congresos Políticos Educativos anuales, en los que sin lugar a dudas se propiciaron, recuperando nuestra pertenencia argentina y latinoamericana, resistencias y alternativas a las políticas educativas neoliberales que filtraron y aún permean en algunas prácticas docentes.

En el presente uno de los desafíos que enfrenta la escuela del siglo XXI y los y las docentes que trabajan en ella cada día, consiste en la permanente búsqueda de estrategias actualizadas de enseñanza que permitan educar a las nuevas generaciones desde las raíces y tradiciones identitarias que nos representan como sociedad hacia un futuro más humano e igualitario.

En la actualidad - con una América Latina que ha iniciado el proceso de lucha por la descolonización, que se piensa desde las propias identidades culturales que la componen y que se caracteriza por la recuperación del papel del Estado en gran parte de su territorio - las propuestas pedagógicas alternativas en la región están “llamadas a recuperar los mejores aportes de la pedagogía mundial y el acervo latinoamericano, que va de Simón Rodríguez a Paulo Freire”, teniendo como objetivo reflexionar sobre la pedagogía crítica en los actuales escenarios proyectando un movimiento pedagógico latinoamericano que incida en políticas educativas más democráticas, inclusivas, no discriminatorias y con enfoque en los derechos humanos y que, a su vez, interpele a las políticas públicas y a las trabajadoras y trabajadores de la educación en sus prácticas cotidianas.

En este escenario, desde la CEA, a partir del profundo conocimiento de los sistemas educativos, de la escuela y de los problemas que nos desafían como sindicato y como docentes, debemos seguir sosteniendo el compromiso de poner en marcha propuestas pedagógicas transformadoras que se sumen a un Movimiento Pedagógico Latinoamericano que dé sentido y dirección político-pedagógica a los cambios educativos que se están produciendo en la región y de los cuales somos protagonistas y artífices.

La CEA expresa el deseo y la voluntad política y ética de construir una Pedagogía Transformadora y un Movimiento Pedagógico que:

- Incluya a los docentes y a las organizaciones sindicales que conforman la CEA dentro del movimiento pedagógico latinoamericano.
- Aporte a la conformación del MERCOSUR educativo desde la perspectiva de los trabajadores de la educación y de su saber profesional docente.
- Adopte relaciones horizontales de comunicación; ponga en diálogo diversas perspectivas en un marco de pluralismo y dinamismo; defina dispositivos para la movilización, acción y participación novedosas.

- Interpele y movilice a los/as docentes política e intelectualmente; repiense y reformule el concepto de autoridad que históricamente tuvo la escuela; se interrogue sobre sus relaciones con el Estado; asuma el desafío de incorporar a otros actores sociales; rompa con lógicas corporativas hacia un encuentro con otros/as.
- Socialice las experiencias pedagógicas surgidas al ras de la experiencia de escuela como parte de la formación docente horizontal para la democratización de la escuela pública (evaluación entre profesionales: avances, obstáculos frecuentes, adecuaciones a nuevos contextos)
- Logre idear otra organización curricular, que no genere segmentación e inclusión-excluyente- y que plantee una “evaluación de los procesos educativos concebida de manera integral, institucional, participativa, sistemática, formativa, diagnóstica y no punitiva”.
- Instale la escucha de las voces de los/as estudiantes y donde los/as estudiantes se sientan habilitados para expresar su voz.
- Resguarde los derechos laborales adquiridos por la docencia y, a su vez, los optimice. Con un sindicalismo que asuma un rol activo con el compromiso de su propia transformación.
- Propicie la creación de un Movimiento Pedagógico Argentino en el que participen docentes, padres y alumnos en diálogo con un gobierno nacional y gobiernos provinciales que asuman el compromiso de la escucha.
- Luche en defensa de la Educación Pública pero también para su transformación, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.
- Asuma que la educación nunca es neutral.
- Discuta qué concepción de “calidad educativa” queremos acuñar.
- Legitimen otros saberes y conocimientos que actualmente son invisibilizados.
- Teniendo en cuenta el contexto social, político, económico, histórico que nos toca protagonizar.

En este sentido, y coincidiendo con el plan de acción del Sector Educativo del MERCOSUR –al que se comprometieron los Ministros de Educación de la Región en junio de 2010- consideramos que es necesario profundizar en

experiencias pedagógicas que incidan en políticas educativas “que promuevan (...), una cultural de paz, el respeto a la democracia, a los derechos humanos, a la memoria histórica y al medio ambiente”, con el objetivo de conformar un espacio educativo común que estimule la formación de la identidad y conciencia ciudadana regional; garante de la calidad y la equidad; “que contribuya al mejoramiento y democratización de los sistemas educativos (...) con atención especial a los sectores más vulnerables, en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región”.



A las 10:00 hs. del día 5 de junio de 2012 se dio comienzo al **VIII Congreso Político Educativo “Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Experiencias Argentinas para la Transformación”** en las instalaciones del centro cultural Martín Fierro, sito en la Avd. Illia N° 451, B° Los Perales de la Ciudad de San Salvador de Jujuy con la presencia de más de 800 delegadas y delegados docentes de todo el país nucleadas/os en la Confederación de Educadores Argentinos –CEA– colmando las instalaciones.

Se escucharon palabras de bienvenida a cargo del Secretario General de CEDEMS, Marcelo Méndez, quien aseguró “hoy es un orgullo dar la bienvenida a todas y todos los docentes del país con este impactante marco de unidad y de lucha...” Además agradeció la presencia de las autoridades locales y nacionales y señaló: “...agradecemos el reconocimiento que nos otorgó la CEA de poder ser anfitriones de este histórico Congreso, que marca un antes y un después”.

Inmediatamente tomó la palabra el Ministro de Educación de la Provincia de Jujuy, Lic. Rodolfo Tecchi, quien dio la bienvenida a esta histórica provincia que conmemora el Bicentenario del Éxodo Jujeño.

La **Cra. Brígida Rivera Rodríguez, Vicepresidente de la Internacional de la Educación para América Latina miembro del Comité Regional de la IEAL**, a su turno, aseguró que “estar en este VIII Congreso Político Educativo de la CEA es muy importante porque es una forma de seguir llevando a la práctica un concepto que para la IE es clave: la defensa de la educación pública. Y además afirmar que la CEA está en el camino del movimiento pedagógico latinoamericano porque asumieron un valioso compromiso con la educación pública en la región”

En representación del Ministro de Educación de la Nación se hizo presente Subsecretario de Calidad Educativa de la Nación, Lic. Aragundi, quien afirmó “Hoy el Ministerio de Educación está presente en el VIII Congreso de la CEA y sabe de la trayectoria de trabajo de la Confederación, además de traer el saludo del Ministro de Educación de la Nación. Es grato acompañar a





tantos colegas en esta jornada, ya que la temática que nos convoca servirá para generar herramientas para mejores prácticas docentes.

Finalmente inauguró el VIII Congreso el Secretario General de la CEA Fabián Felman, quien se dirigió a los concurrentes manifestando, “Nos encontramos en este octavo Congreso Político-Educativo

evocando a Manuel Belgrano y en el Bicentenario del Éxodo Jujeño; con múltiples desafíos para nuestra Confederación que es parte de este Movimiento Pedagógico Latinoamericano que convoca cada vez a más organizaciones... en esta oportunidad le damos la bienvenida a la provincia de Catamarca...”

Evocando a Paulo Freire y planteándose llegar para el año próximo (2013) a la Jornada que se realizará en su ciudad natal, Recife, Fabián Felman, dijo: “... Tenemos que estar el 19 de septiembre de 2013 en el Segundo Encuentro del Movimiento Pedagógico Latinoamericano presentes con una delegación de la CEA...”



Más de 1000 personas se movilizaron este 6 de junio en horas del mediodía por las calles de la Ciudad de San Salvador de Jujuy convocadas por la Confederación de Educadores Argentinos –CEA-, EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA.

Durante el transcurso de la movilización las y los docentes solicitaron a viva voz Paritarias Docentes para todas las jurisdicciones del país, tal lo expresa la Ley Nacional de Educación y reclamaron más inversión en la Educación Pública que garantice calidad e igualdad de oportunidades para todos y todas.

El cierre estuvo a cargo del Secretario General de la CEA, Fabián Felman, quien expresó, entre otros conceptos: “Este VIII Congreso Político- Educativo, sale a la calle para manifestarse y mostrar que luchamos en unidad en esta forma que ha definido la CEA: en movimiento, federal y pluralista; siendo hoy parte de un movimiento que trasciende nuestras fronteras que es el Movimiento Pedagógico Latinoamericano...”

El VIII Congreso contó con instancias de trabajo plenario en los que se atendió a las disertaciones de reconocidos especialistas y funcionarios locales, nacionales e internacionales de distintos ámbitos de intervención en las políticas públicas de nuestro sector⁴.

Además se convocó a los/as docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo a presentar potentes experiencias en pos de una Escuela incluyente y democrática, hacia una pedagogía transformadora en el contexto regional Latinoamericano.

⁴ Ver ANEXO4 Agenda del VIII Congreso Político Educativo de la CEA.

Se organizaron las presentaciones de los docentes según ejes temáticos⁵:

- Experiencias de trabajo docente colectivo.
- Experiencias de construcción crítica y democrática del conocimiento.
- Experiencias de diversidad socio- cultural e igualdad en las diferencias.
- Educación Popular en la Escuela Pública.
- Experiencias de articulación entre Escuela, Estado, Familias y Organizaciones Sociales
- Experiencias curriculares sobre problemáticas latino y suramericanas.

3) Actividades diversas en las distintas jurisdicciones de la CEA

Acompañando las acciones de la IEAL, la CEA propició actividades para que cada una de sus Organizaciones Sindicales Jurisdiccionales las despliegue recreándolas y enriqueciéndolas. Desde su Escuela se promovieron actividades con el objetivo de cohesionar y dar sentido de unidad a los futuros asistentes a Recife, Brasil, en septiembre 2013.

Se propuso, entonces, poner toda la imaginación en organizar a los docentes en propuestas que trabajen la línea de pensamiento de Paulo Freire y lo pongan en diálogo con la actualidad de su propia jurisdicción de modo tal que sus ideas recobren sentido en nuestro contexto actual. Nuestras bases se sostienen en las experiencias de los docentes reales, en su saber, su praxis y la necesidad de transformación del formato escolar para dar cuenta del momento histórico respecto de esta etapa de conquista de derechos que está viviendo nuestro país para con la infancia y la juventud especialmente. Pensando en una escuela que aún batalla contra herencias pedagógicas que reproducen desigualdades y alejan a los sectores más postergados del derecho al conocimiento.

Se puso a disposición un material pensado como herramienta de apoyo para el trabajo y debate colectivo de los docentes que integran la CEA (y todos aquellos que quieran acercarse a la mirada que desde aquí proponemos) en pos de la temática “Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano”.

Continuando la línea que venimos trabajando en la CEA, centrada en la participación activa y genuina de todos/as los y las docentes en la construcción de un nuevo profesionalismo, propusimos: publicaciones académicas, relatos de experiencias pedagógicas escritos por docentes, audio y videos, viñetas humorísticas y otros recursos para ser utilizados como disparadores para

⁵ Ver Anexo 5 “Requisitos Formales y requerimientos para la presentación de experiencias de la escuela”.

trabajar, analizar, reflexionar, e inspirar la presentación de las propias experiencias pedagógicas⁶.

Desde esta Confederación creemos que el deber y el derecho que tiene la Escuela Pública, el compromiso de los y las docentes y de sus organizaciones resultan incuestionables y esenciales para el logro de una educación democrática y transformadora. No sólo porque el sector docente es uno de los actores centrales del proceso educativo y de la cotidianeidad escolar, sino también y fundamentalmente porque el saber pedagógico construido al ras de las experiencias escolares por los/as docentes, constituye un insumo crítico para la comprensión cualitativa y el cambio sustentable de los procesos y prácticas educativas que se llevan adelante en las instituciones escolares, tanto en nuestro país como en toda América del Sur.

Es en función de esto planteos que nos preguntamos:

¿Desde qué enfoques pensar una pedagogía transformadora? ¿Cuáles serían los principios irrenunciables en pos de una pedagogía que tenga en cuenta el enfoque de derechos para una educación inclusiva, democrática, contraria a toda discriminación?

¿Qué currículo y qué contenidos tendrían lugar acorde a las necesidades y realidades de nuestras sociedades latinoamericanas? ¿Qué prácticas pedagógicas tendientes a la inclusión y a la democracia deberíamos poner en marcha en las escuelas? ¿Qué características debería tener la formación docente en pos de una pedagogía transformadora? ¿Cómo y qué prácticas sindicales propiciar para el sostenimiento de una pedagogía transformadora que vincule lo reivindicativo- salarial, lo político- pedagógico y el nuevo escenario latinoamericano?

Afrontar estas cuestiones desde un Movimiento Pedagógico Latinoamericano, sin lugar a dudas implica un compromiso irrenunciable con la defensa irrestricta del derecho social a una educación de calidad y con una docencia consolidada como sujeto político en tanto que lucha por la democratización de la sociedad, de la cultura y del saber.

⁶ Ver Anexo 6 DOSSIER DE ACTIVIDADES SUGERIDAS “Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano”.

ANEXO 1 Conclusiones del Primer Encuentro: Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano

Declaración de Bogotá

El Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, y las organizaciones participantes, en el Primer Encuentro: Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano, reunidas en Bogotá, Colombia entre el 5 y 7 de diciembre del 2011, declaramos:

Nuestros pueblos latinoamericanos desarrollaron durante dos décadas importantes luchas que enfrentaron tanto a las dictaduras militares como a gobiernos de origen democrático al servicio de las oligarquías y el imperialismo.

En la década del noventa, profundizaron su accionar en la resistencia a las políticas neoliberales que las democracias condicionadas por el consenso de Washington aplicaron salvajemente sobre nuestras sociedades produciendo desempleo, hambre, exclusión social y educativa.

Estas luchas dieron nacimiento a una nueva etapa histórica en América Latina, en la que una importante cantidad de gobiernos democráticos y populares comenzaron a desandar el camino del neoliberalismo, tomando distancia del consenso de Washington, en procesos no lineales, ni exentos de contradicciones.

Se abrió un nuevo tiempo que se caracteriza por la recuperación del papel del Estado como regulador de la economía, con un claro sentido social, que permite la ampliación de derechos ciudadanos y de restitución de la soberanía nacional, en muchos países de nuestra América.

En otros países, que aún se encuentran sometidos a las reglas neoliberales, esos avances se han constituido en referentes políticos y sociales que potencian la lucha libertaria y democrática de los pueblos que todavía pugnan por alcanzar su independencia y la construcción de gobiernos que asuman las demandas sociales y que no estén al servicio de las transnacionales.

El rechazo al ALCA en Mar del Plata, Argentina, en 2005, significó un punto de inflexión a partir del cual fue posible la creación, el avance y consolidación de formas organizativas de integración regional tales como, Mercosur, ALBA, UNASUR y ahora la CELAC como marco de coordinación de políticas económicas, sociales, culturales y de defensa. Esta integración regional de América Latina tiene un claro rasgo antiimperialista.

En este contexto, las luchas de resistencia de docentes y estudiantes al modelo neoliberal educativo, construyeron simultáneamente propuestas alternativas que lograron incidir en las políticas pública. Eso explica que en varios de nuestros países se hayan registrado importantes avances normativos, en términos de financiamiento y responsabilización de los Estados nacionales, mejoramiento de los salarios y condiciones laborales de las trabajadoras y trabajadores de la educación y ampliación del derecho a la educación, para vastos sectores sociales, hasta ahora excluidos.

No obstante, quedan aún fuertes enclaves del modelo educativo neoliberal en América Latina y el Caribe. Pero también cabe señalar que aún coexisten en las políticas de algunos gobiernos populares y democráticos, continuidades y rupturas con los modelos educativos impuestos por los organismos internacionales de crédito.

Es por ello, que desde el profundo conocimiento de los sistemas educativos, de la escuela y de los problemas que nos desafían en esta etapa, las organizaciones que representamos a las trabajadoras y trabajadores de la educación, asumimos el compromiso de poner en marcha un movimiento pedagógico latinoamericano que dé direccionalidad político pedagógica a los cambios educativos que se están produciendo en la región de los cuales somos protagonistas, y potencie la construcción de una propuesta alternativa en aquellos países todavía anclados en la política educativa neoliberal.

Este movimiento, llamado a recuperar los mejores aportes de la pedagogía mundial y el acervo latinoamericano, que va de Simón Rodríguez a Paulo Freire; debe simultáneamente interpelar a las políticas públicas y a las trabajadoras y trabajadores de la educación, en sus prácticas cotidianas.

Algunos ejes vertebradores de este movimiento pedagógico deberían ser:

La integración regional con un sentido antiimperialista.

La multiculturalidad y el respeto a la diversidad.

La articulación de las escuelas con las organizaciones del barrio. La escuela como centro cívico cultural y barrial.

Una práctica pedagógica y didáctica que se base en la construcción crítica y democrática del conocimiento profundamente enraizado en la identidad y realidad latinoamericana y caribeña.

Condiciones para que sea posible el trabajo docente colectivo e interdisciplinario, recuperando el control de las trabajadoras y trabajadores sobre el proceso educativo.

La evaluación de los procesos educativos concebida de manera integral, institucional, participativa, sistemática, formativa, diagnóstica y no punitiva.

En función de estas consideraciones y entendiendo al movimiento pedagógico latinoamericano como un proceso democrático y en construcción en el que se puedan expresar la diversidad de miradas y las particularidades inherentes a cada una de nuestras naciones, nos comprometemos en este momento histórico fundacional a:

Profundizar la articulación con el movimiento estudiantil y con todas aquellas organizaciones comprometidas con la defensa de la educación pública, como un derecho social.

Realizar durante el año 2012 encuentros del movimiento pedagógico latinoamericano (MPLA) en cada país de la región.

Convocar en el segundo semestre del 2013 el Segundo Encuentro: Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano.

Realizar la primera jornada continental del movimiento pedagógico el 19 de setiembre del 2012, fecha del natalicio de Paulo Freire.

ANEXO 2

I Jornada Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano



Jornada

Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano

Facultad de Filosofía y Letras -UBA

24 de noviembre de 2011

Luego de las disertaciones y de los documentos que han podido leer les proponemos que tomen en cuenta estos aportes para pensar la definición de una propuesta sindical en torno a una pedagogía alternativa. Creemos en el valor del accionar colectivo para el logro de dicha pedagogía, es por ello que los invitamos a pensar y debatir respecto de los siguientes interrogantes:

- 1- ¿Desde qué enfoque pensar una pedagogía alternativa?
- 2- ¿Cuáles serían los objetivos fundamentales en pos de una pedagogía alternativa, teniendo en cuenta el enfoque de derechos para una educación inclusiva, democrática, contraria a toda discriminación?
- 3- ¿Cómo pensar los contenidos educativos en este marco? ¿Qué currículo y qué contenidos tendrían lugar acorde a las necesidades y realidades de nuestras sociedades latinoamericanas?
- 4- ¿Qué prácticas pedagógicas tendientes a la inclusión y a la democracia deberíamos poner en marcha en las escuelas?
- 5- En este sentido ¿Cómo podría ser pensada la calidad y la evaluación en oposición a las concebidas desde las políticas neoliberales?
- 6- ¿Qué características debería tener la formación docente en pos de una pedagogía alternativa?
- 7- ¿Qué condiciones laborales para los/as docentes garantizarían la posibilidad de poner en marcha una pedagogía alternativa?
- 8- ¿Cómo y qué prácticas sindicales propiciar para el sostenimiento de una pedagogía alternativa, que vinculen lo reivindicativo- salarial, lo político-pedagógico y el nuevo escenario latinoamericano?

ANEXO 3

Fundamentación VIII Congreso Político Educativo de la CEA



VIII Congreso Político Educativo

“Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Experiencias Argentinas para la transformación”

CONFEDERACIÓN DE EDUCADORES ARGENTINOS

JUJUY, ARGENTINA
5, 6 y 7 DE JUNIO 2012

La Confederación de Educadores Argentinos, conjuntamente con su Escuela de Formación e Investigación Sindical y Docente “Julio Godio” realiza por octavo año consecutivo su Congreso Político Educativo anual en el que se presentarán, como lo expresa su título, experiencias escolares transformadoras para aportar, desde el saber de los maestros y profesores argentinos, perspectiva y sentido al naciente Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

La propuesta surge de la confluencia de dos acciones medulares convocadas y gestionadas por la CEA: por un lado, recupera la experiencia recogida por esta Confederación docente en el VII Congreso Político Educativo realizado en la ciudad de La Rioja, donde la voz de los docentes relatando sus experiencias y el análisis de las mismas compartido entre colegas, demanda su continuidad y profundización.

Por otro lado, retoma lo abordado en la jornada “Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano”⁷ en la cual, tras reflexionar sobre el trabajo que lleva a cabo esta Confederación y su Escuela, coincidentes con los fundamentos sostenidos por dicho Movimiento, resulta insoslayable continuar este trabajo y abonar con él a su conformación.

Un poco de historia...

Los movimientos pedagógicos que se plantean como modelos alternativos al tradicional tienen distintas expresiones en nuestra región según las épocas. Ya en el Siglo XIX Simón Rodríguez marcó rumbos; en el Siglo XX la Escuela

⁷ La jornada se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA el día 24 de noviembre de 2011, en vistas al encuentro organizado por la Internacional de la Educación en Bogotá durante el mes de diciembre del mismo año-

Nueva- gestada en Europa-; Paulo Freire en la búsqueda de alternativas pedagógicas al modelo tecnocrático impuesto por el capitalismo en América Latina hacia fines de los años ´60. Ya en estos primeros años de Siglo XXI, surge como una respuesta de los y las docentes, de sus sindicatos, de los sectores de investigación, de algunas ONG y de pedagogos/as, como una alternativa gestada desde abajo a la crisis producida por el modelo neoliberal.

Es así como en el contexto de los años ´90 y principios de 2000, las luchas de resistencia de docentes, sindicatos docentes y estudiantes al modelo educativo neoliberal en América Latina fundaron paralelamente, propuestas pedagógicas alternativas que lograron incidir en las políticas públicas. Ello se vio propiciado, además, por *“una importante cantidad de gobiernos democráticos y populares que comenzaron a desandar el camino del neoliberalismo, tomando distancia del consenso de Washington, en procesos no lineales, ni exentos de contradicciones”*⁸.

En esa coyuntura la CEA, encaró la batalla cultural por el sentido de la educación, del trabajo docente y de la defensa de la escuela pública a partir, entre otras iniciativas, de sus Congresos Políticos Educativos anuales, en los que sin lugar a dudas se propiciaron, recuperando nuestra pertenencia argentina y latinoamericana, resistencias y alternativas a las políticas educativas neoliberales que filtraron y aún permean en algunas prácticas docentes.

En el presente, como hubiéramos afirmado en nuestro VII Congreso, uno de los desafíos que enfrenta la escuela del siglo XXI y los y las docentes que trabajan en ella cada día, consiste en la permanente búsqueda de estrategias actualizadas de enseñanza que permitan educar a las nuevas generaciones desde las raíces y tradiciones identitarias que nos representan como sociedad hacia un futuro más humano e igualitario.

El Movimiento Pedagógico en la escena latinoamericana presente...

En la actualidad - con una América Latina que ha iniciado el proceso de lucha por la descolonización, que se piensa desde las propias identidades culturales que la componen y que se caracteriza por el recobro del papel del Estado en gran parte de su territorio - las propuestas pedagógicas alternativas en la región están *“llamadas a recuperar los mejores aportes de la pedagogía mundial y el acervo latinoamericano, que va de Simón Rodríguez a Paulo Freire”*⁹, teniendo como objetivo reflexionar sobre la pedagogía crítica en los actuales escenarios proyectando un movimiento pedagógico latinoamericano que incida en políticas educativas más democráticas, inclusivas, no discriminatorias y con

⁸ Internacional de la Educación para América Latina -IEAL-. Conclusiones del Primer Encuentro: Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano. Declaración de Bogotá, diciembre de 2011.

⁹ Internacional de la Educación para América Latina -IEAL-. Conclusiones del Primer Encuentro: Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano. Declaración de Bogotá, diciembre de 2011.

enfoque en los derechos humanos y que, a su vez, interpele a las políticas públicas y a las trabajadoras y trabajadores de la educación en sus prácticas cotidianas.

En este escenario, desde la CEA, a partir del profundo conocimiento de los sistemas educativos, de la escuela y de los problemas que nos desafían como sindicato y como docentes, debemos seguir sosteniendo el compromiso de poner en marcha propuestas pedagógicas transformadoras que se sumen a un Movimiento Pedagógico Latinoamericano que dé sentido y dirección político-pedagógica a los cambios educativos que se están produciendo en la región y de los cuales somos protagonistas y artífices.

En esa línea es que la CEA¹⁰ concibe a la docencia como sujeto colectivo; político-social; productor y garante del saber pedagógico; transformador. Asimismo, imagina un movimiento pedagógico que:

- Adopte relaciones horizontales de comunicación; ponga en diálogo diversas perspectivas en un marco de pluralismo y dinamismo; defina dispositivos para la movilización, acción y participación novedosas.
- Interpele y movilice a los/as docentes política e intelectualmente; repiense y reformule el concepto de autoridad que históricamente tuvo la escuela; se interrogue sobre sus posibles relaciones con el Estado; asuma el desafío de incorporar a otros actores sociales; rompa con lógicas corporativas hacia un encuentro con otros/as.
- Logre idear otra organización curricular, que no genere segmentación e inclusión-excluyente- y que plantee una *“evaluación de los procesos educativos concebida de manera integral, institucional, participativa, sistemática, formativa, diagnóstica y no punitiva”*¹¹.

Una Pedagogía Transformadora y un Movimiento Pedagógico que instalen la escucha de las voces de los/as estudiantes y donde los/as estudiantes se sientan habilitados para expresar su voz.

Que resguarde los derechos laborales adquiridos por la docencia y, a su vez, los optimice. Con un sindicalismo que asuma un rol activo con el compromiso de su propia transformación.

¹⁰ Aquí se exponen las principales reflexiones producidas por los/as asistentes al encuentro “Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano” realizado por la CEA en la FFyL de la UBA el 24/11/2011.

¹¹ Internacional de la Educación para América Latina -IEAL-. Conclusiones del Primer Encuentro: Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano. Declaración de Bogotá, diciembre de 2011.

Creando un Movimiento Pedagógico Argentino en el que participen docentes, padres y alumnos en diálogo con un gobierno nacional y gobiernos provinciales que asuman el compromiso de la escucha.

En defensa de la Educación Pública pero también para su transformación, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Asumiendo, además, que la educación nunca es neutral.

Discutiendo qué concepción de “calidad educativa” queremos acuñar.

Legitimando otros saberes y conocimientos que actualmente son invisibilizados.

Teniendo en cuenta el contexto social, político, económico, histórico que nos toca protagonizar.

En este sentido, y coincidiendo con el plan de acción del Sector Educativo del MERCOSUR –al que se comprometieron los Ministros de Educación de la Región en junio de 2010- consideramos que es necesario profundizar en experiencias pedagógicas que incidan en políticas educativas *“que promuevan (...), una cultura de paz¹², el respeto a la democracia, a los derechos humanos, a la memoria histórica y al medio ambiente”¹³*, con el objetivo de conformar un espacio educativo común que estimule la formación de la identidad y conciencia ciudadana regional; garante de la calidad y la equidad; *“que contribuya al mejoramiento y democratización de los sistemas educativos (...) con atención especial a los sectores más vulnerables, en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región”¹⁴*

En este entramado, sin lugar a dudas, se encuentra la educación pública como reaseguro para aprender los conceptos, principios y prácticas democráticas de una ciudadanía responsable de sostener la igualdad de libertades básicas, de oportunidades y de justa distribución.

Es fundamental, entonces, en tanto docentes comprometidos/as con estas prácticas democráticas, abordar dichas temáticas sin soslayar el fundamento político que conllevan tanto las ideas como las acciones cotidianas, resaltando la concepción de una educación comprometida y de una educación pública formadora de ciudadanos y ciudadanas en el nuevo escenario latinoamericano.

¹² Como cultura de Paz entendemos una cultura que va más allá de la violencia directa, combatiendo la violencia estructural que atenta contra la Justicia social, el respeto a la diversidad cultural, étnica, sexual, de género, de credo, entre otras.

¹³ Plan de acción del Sector Educativo del MERCOSUR 2011-2015

¹⁴ Ídem

Acerca del Saber Docente

Si bien destacamos que la actual coyuntura viabiliza que los y las docentes llevemos a cabo propuestas pedagógicas transformadoras en las aulas, no podemos soslayar que en la Escuela persisten mecanismos y prácticas de exclusión, de inclusión- excluyente y de discriminación intraescolar que, en numerosas oportunidades, contribuyen activamente en la producción y reproducción de la desigualdad educativa y social, profundizando las injusticias instaladas en el plano económico, político y cultural.

Es ineludible y decisivo que los y las docentes, desde nuestro compromiso ético con la profesión, revisemos nuestro accionar, a fin de transformarnos en ese mismo sentido.

Es por eso que para la CEA, el sentido, la especificidad y el contenido de la profesión docente, que se desarrolla en el ámbito escolar, son educativos, pedagógicos, políticos, profundamente éticos y, en consecuencia, democráticos. Y lo que distingue a los docentes de cualquier otra profesión y trabajo es la enseñanza y su disposición ética y política por construir una sociedad más justa, igualitaria y democrática a través de la educación y la formación de ciudadanos que se solidarizan y luchan por sus derechos. Para ello el profesionalismo sindical docente debe inclinarse hacia el despliegue y fortalecimiento, por parte de maestros y profesores, de toda su creatividad cultural, vocación social, imaginación pedagógica y sabiduría didáctica, al mismo tiempo que deberá promover el establecimiento de espacios y tiempos institucionales y laborales para la reflexión, crítica, producción y recreación colectivas de sus saberes profesionales.

Desde esta línea teórica, la figura del sindicato como depositario y garante de la defensa de los derechos de los docentes y de la educación pública, tiene como deber y como derecho, tratar estos temas centrales y nucleares de la vida democrática, practicarlos y, lo que es igualmente importante, discutirlo desde una praxis que haga visible el compromiso de esta Confederación y de los docentes que circulan nuestras escuelas hoy.

Creemos que en este deber y este derecho que tiene la escuela pública, el compromiso de los y las docentes y de sus organizaciones resultan incuestionables y esenciales. El sector docente es uno de los actores centrales del proceso educativo y de la cotidianeidad escolar, sino también y fundamentalmente porque el saber pedagógico, construido al ras de las experiencias escolares, constituye un insumo crítico para la comprensión cualitativa y el cambio sustentable de los procesos y prácticas educativas que se llevan adelante en las instituciones escolares.

Es por ello -y teniendo como antecedente los resultados positivos obtenidos en el VII Congreso Político Educativo realizado en La Rioja- que este octavo Congreso plantea ser un ámbito de encuentro de experiencias pedagógicas

transformadoras en tanto espacio educativo común que estimule el intercambio y el conocimiento mutuo, a fin de constituir un Movimiento Argentino que aspire a ser parte del incipiente Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

Por todo lo expuesto y reafirmando la diversidad y la polifonía que nos identifican -y que sin lugar a dudas deben ser parte de dichos Movimientos- es que se convoca a los/as docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo a presentar potentes experiencias en pos de una Escuela Incluyente y Democrática, hacia una pedagogía transformadora en el contexto regional Latinoamericano.

A continuación se presentan los ejes temáticos en torno a los cuales presentarán sus experiencias pedagógicas los/as docentes.

Seguramente, para quienes hayan abordado propuestas transformadoras en educación, resulte complejo circunscribirlas a uno solo de estos ejes propuestos. No obstante, éstos intentan organizar las experiencias con vistas a su presentación por parte de los/as docentes y una posible manera de clasificarlas sería que el/la - los/as autor/a-es/as identifiquen el problema que le dio origen a la experiencia, los fundamentos y los objetivos propuestos. Ello, posiblemente, los/as acercará más fielmente a uno de los ejes temáticos de este Congreso para su presentación.

Ejes Temáticos:

- **Experiencias de trabajo docente colectivo.** Refiere a experiencias pedagógicas construidas por equipos de trabajo constituidos para tal fin (docentes de diferentes salas, grados, años, disciplinas, escuelas, niveles del sistema educativo, etc.) y que contribuyeron a la mejora de la calidad educativa de los/as estudiantes y a la formación y transformación de los/as mismos/as saberes docentes.
- **Experiencias de construcción crítica y democrática del conocimiento.** Comprende todas aquellas experiencias que contemplen la participación democrática y crítica de los/as estudiantes y de los/as docentes en la adquisición del propio conocimiento. Repensar las estrategias de evaluación de los/as estudiantes, abordar contenidos referidos a educación sexual en ámbitos donde la sexualidad continúa siendo un tabú, trabajar temáticas relacionadas con los derechos de niños/as y jóvenes para su efectiva concreción en contextos de vulnerabilidad, son algunos ejemplos de experiencias de construcción crítica y democrática del conocimiento.
- **Experiencias de diversidad socio- cultural e igualdad en las diferencias.** Esta línea comprende todos los aspectos relacionados con: la diversidad socio-cultural; la educación intercultural bilingüe en la escuela; experiencias de integración de estudiantes con capacidades

diferentes; sexualidad, género, violencia de género y las estrategias que se ponen en juego en las escuelas para abordar estas cuestiones.

- **Educación Popular en la Escuela Pública.** Comprende experiencias que conciben a la escuela como espacio de autoeducación, en el cual se reflexiona a partir de las propias experiencias y formas de vida, en contraposición con una educación tradicionalista. La educación popular está íntimamente ligada con la desnaturalización de la realidad escolar, de sus dispositivos y de la transformación de la sociedad.
- **Experiencias de articulación entre Escuela, Estado, Familias y Organizaciones Sociales.** Este eje entiende a la Escuela como centro cívico, cultural y barrial. Comprende todas aquellas experiencias que articulan las acciones de la escuela con el Estado (Nacional, Provincial, Municipal, Ministerios, etc.) y/u organizaciones sociales y que contemplen la participación democrática y ciudadana no sólo de los y las estudiantes que la habitan sino también de toda la comunidad.
- **Experiencias curriculares sobre problemáticas latino y suramericanas.** Si bien en muchos de los Diseños Curriculares de nuestras provincias se propicia esta temática, este eje hace referencia al currículum real: experiencias concretas que conectan a los y las estudiantes con problemáticas que nos afectan como hermanos latino y sudamericanos. Experiencias que pueden referirse al ALCA y las consecuencias en los países de nuestra región que no pudieron resistir su embate, el Proyecto del MERCOSUR y la UNASUR, la explotación de los recursos naturales y la contaminación ambiental, entre otros temas de interés común a la región.

Es en función de estas líneas temáticas que nos preguntamos:

- ¿Desde qué enfoques pensar una pedagogía transformadora?
- ¿Cuáles serían los principios irrenunciables en pos de una pedagogía que tenga en cuenta el enfoque de derechos para una educación inclusiva, democrática, contraria a toda discriminación?
- ¿Cómo pensar los contenidos educativos en este marco? ¿Qué currículo y qué contenidos tendrían lugar acorde a las necesidades y realidades de nuestras sociedades latinoamericanas?
- ¿Qué prácticas pedagógicas tendientes a la inclusión y a la democracia deberíamos poner en marcha en las escuelas?
- En este sentido ¿Cómo podría ser pensada la calidad y la evaluación en oposición a las concebidas desde las políticas neoliberales?
- ¿Qué características debería tener la formación docente en pos de una pedagogía transformadora? ¿Cómo mejorar la actualización y la formación continua del sector docente?

- ¿Qué condiciones laborales se requieren para garantizar una pedagogía transformadora?

- ¿Cómo y qué prácticas sindicales propiciar para el sostenimiento de una pedagogía transformadora que vincule lo reivindicativo- salarial, lo político-pedagógico y el nuevo escenario latinoamericano?

Las experiencias seleccionadas serán presentadas por su/s autor/es-as en el VIII Congreso Político Educativo de la CEA.

Dicha presentación no tiene que ver con el diseño o la planificación de experiencias que se van a desarrollar sino, por el contrario, se trata de reconstruir aquellas que ya se están desarrollando.

Los trabajos aceptados serán publicadas en el libro del VIII Congreso Político Educativo de la CEA y, además, se promoverá en los/as autores/as de las experiencias el intercambio epistolar entre sí y con colegas latinoamericanos que estén llevando a cabo propuestas pedagógicas transformadoras en sus países. Esto enriquecerá aún más la iniciativa de ser parte del Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

Se pretende que, a futuro, dichas cartas sean compiladas en publicaciones que difundirán los trabajos de docentes latinoamericanos/as, que crean y luchan en pos de la transformación pedagógica, para la búsqueda de soluciones a los problemas que afectan a los diversos países de nuestra región.

Y no olvidemos que...

Es preciso pensar al sur como posición epistémico privilegiada para construir propuestas transformadoras y discursos afirmativos. Recuperemos entonces, el discurso de la transformación en vistas de un proyecto educativo democrático y popular.

El momento de resistencia al neoliberalismo permitió sostener los “no” -no al ALCA, no a la educación como bien de consumo, no a su mercantilización-... Hoy es momento no sólo de resistir sino también de sostener el “sí” y de inventar el “cómo”.

“O Inventamos o Erramos”
Simón Rodríguez

ANEXO 4 AGENDA VIII CONGRESO POLÍTICO EDUCATIVO DE LA CEA
--

VIII CONGRESO POLÍTICO EDUCATIVO:

*Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano.
Experiencias argentinas para la transformación*

Jujuy, 5, 6 y 7 de junio de 2012

Programa de Actividades

Martes 5	
08:00	Acreditación y café
10:00	Apertura -Actividad cultural
	Palabras de bienvenida a cargo de Marcelo Méndez, Secretaria General de CEDEMS.
	Saludos de autoridades locales y nacionales.
	Saludo de dirigentes internacionales.
	Palabras del Ministro de Educación de la Nación Prof. Dr. Alberto Sileoni
	Palabras del Secretario General de la CEA
12:00	Presentación del Congreso. Escuela de la CEA
12:30	Almuerzo
14:00	Panel Internacional 1: Brígida Rivera Rodríguez (Nicaragua)
15:30	Café
15:45	Trabajo en Comisiones (Presentación de experiencias y Foros de discusión)
18:00	Cierre primera jornada
Miércoles 6	
09:00	Panel 2: Dr. Alberto José Robles, Instituto del Mundo del Trabajo Prof. Combertty Rodríguez, IEAL
10:30	Disertación: Prof. Horacio Ghilini, FLATEC: “Reflexiones en torno a las experiencias de escuela y sus proyecciones en la región”
11:30	MARCHA EN DEFENSA DE LA ESCUELA PÚBLICA
12:30	Almuerzo
14:15	Trabajo en Comisiones. (Reflexiones sobre las disertaciones, las experiencias y el foro de discusión en torno de los ejes temáticos del congreso. Conclusiones por Comisión)
17:15	Cierre de la segunda jornada
17:15	Reunión de coordinadores/as de las Comisiones.

21:00	CENA DESPEDIDA
Jueves 7	
10:00	Presentación del Trabajo en Comisiones
11:15	Palabras de Cierre
12:15	Acto cultural de cierre

Anexo 5

Requisitos Formales y requerimientos para la presentación de experiencias de la escuela

VIII CONGRESO POLÍTICO EDUCATIVO

Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano

Experiencias Argentinas para la transformación

CONFEDERACIÓN DE EDUCADORES ARGENTINOS

JUJUY, ARGENTINA

5, 6 y 7 DE JUNIO 2012

PRESENTACIÓN

La Confederación de Educadores Argentinos los invita a participar de su VIII Congreso Político Educativo, bajo el lema “Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Experiencias Argentinas para la transformación”, a realizarse los días 5, 6 y 7 de junio de 2012, en la Ciudad de San Salvador de Jujuy.

El propósito del encuentro es generar un espacio de reflexión, de producción y de diálogo en torno al denominado Movimiento Pedagógico Latinoamericano, a través de la presentación de potentes experiencias que den luz a una Escuela Incluyente y Democrática, hacia una pedagogía transformadora en el contexto regional Latinoamericano.

Los trabajos aceptados serán publicados en el libro del VIII Congreso Político Educativo de la CEA. Se promoverá, además, el intercambio epistolar entre sí y con colegas latinoamericanos que estén llevando a cabo propuestas pedagógicas alternativas en sus países, como modo de enriquecimiento y resguardo de la memoria del naciente Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

DESTINATARIOS Y OBJETIVOS

La convocatoria está **destinada a docentes** que se desempeñan en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo.

Pretende presentar, analizar y debatir experiencias “del mundo de la escuela” que aborden la inclusión, los derechos humanos y la participación democrática en el ámbito escolar de nuestro país y de América del Sur y América Latina.

- **Experiencias de trabajo docente colectivo.** Refiere a experiencias pedagógicas construidas por equipos de trabajo constituidos para tal fin (docentes de diferentes salas, grados, años, disciplinas, escuelas, niveles del sistema educativo, etc.) y que contribuyeron a la mejora de la calidad educativa de los/as estudiantes y a la formación y transformación de los/as mismos/as saberes docentes.
- **Experiencias de construcción crítica y democrática del conocimiento.** Comprende todas aquellas experiencias que contemplen la participación democrática y crítica de los/as estudiantes y de los/as docentes en la adquisición del propio conocimiento. Repensar las estrategias de evaluación de los/as estudiantes, abordar contenidos referidos a educación sexual en ámbitos donde la sexualidad continúa siendo un tabú, trabajar temáticas relacionadas con los derechos de niños/as y jóvenes para su efectiva concreción en contextos de vulnerabilidad, son algunos ejemplos de experiencias de construcción crítica y democrática del conocimiento.
- **Experiencias de diversidad socio- cultural e igualdad en las diferencias.** Esta línea comprende todos los aspectos relacionados con: la diversidad socio-cultural; la educación intercultural bilingüe en la escuela; experiencias de integración de estudiantes con capacidades diferentes; sexualidad, género, violencia de género y las estrategias que se ponen en juego en las escuelas para abordar estas cuestiones.
- **Educación Popular en la Escuela Pública.** Comprende experiencias que conciben a la escuela como espacio de autoeducación, en el cual se reflexiona a partir de las propias experiencias y formas de vida, en contraposición con una educación tradicionalista. La educación popular está íntimamente ligada con la desnaturalización de la realidad escolar, de sus dispositivos y de la transformación de la sociedad.
- **Experiencias de articulación entre Escuela, Estado, Familias y Organizaciones Sociales.** Este eje entiende a la Escuela como centro cívico, cultural y barrial. Comprende todas aquellas experiencias que articulan las acciones de la escuela con el Estado (Nacional, Provincial, Municipal, Ministerios, etc.) y/u organizaciones sociales y que contemplen la participación democrática y ciudadana no sólo de los y las estudiantes que la habitan sino también de toda la comunidad.
- **Experiencias curriculares sobre problemáticas latino y suramericanas.** Si bien en muchos de los Diseños Curriculares de nuestras provincias se propicia esta temática, este eje hace referencia al currículum real: experiencias concretas que conectan a los y las estudiantes con problemáticas que nos afectan como hermanos latinos y sudamericanos. Experiencias que pueden referirse al ALCA y las consecuencias en los países de nuestra región que no pudieron resistir su embate, el Proyecto del MERCOSUR y la UNASUR, la explotación de los recursos naturales y la contaminación ambiental, entre otros temas de interés común a la región.

PRESENTACIÓN DE EXPERIENCIAS

Presentación de las experiencias	Para su presentación las experiencias deberán ser presentadas por escrito vía mail. Dicha presentación tendrá hasta 10 (diez) páginas, respetando las siguientes normas: Word 97-2003, formato de página A4, Fuente Arial 11, interlineado de 1,5 líneas, justificado. Para mayor información sobre los requerimientos de presentación de las experiencias, remitirse al <u>anexo 1</u>. Las presentaciones aceptadas serán publicadas en el libro del VIII Congreso Político Educativo. La experiencia escrita se enviará en archivo adjunto, consignando en el ASUNTO del mail las palabras VIII CONGRESO CEA Plazo: las experiencias se podrán enviar desde el 1 de marzo al 09 de abril de 2012 a la entidad de base adherida a la CEA a la que pertenece el/la participante y/o a escuelacea@cearg.org.ar Las propuestas seleccionadas serán expuestas por sus autores/as en forma oral en Foros de discusión.
Formato requerido para el envío de las experiencias	EN EL CUERPO DEL MAIL COMO EN LA CARÁTULA DE LA EXPERIENCIA RELATADA EN WORD SE EXPLICITARÁ: <u>Eje temático en el que se encuadra la experiencia (*)</u>: <u>Título de la experiencia</u>: <u>Autor/a -es/as</u>: <u>Institución a la que pertenece/n</u>: <u>Nivel del Sistema Educativo en el que se desempeña/n</u>: <u>Provincia</u>: <u>Localidad</u>: <u>Organización sindical a la que pertenecen</u> <u>Dirección de correo electrónico</u>: <u>Teléfono</u>: <u>CV del/la -los/as autor/a -es/as reducido en 10 renglones</u> (*) Se aceptarán experiencias actuales, que no excedan los 3 años desde la última vez que fueron implementadas.

ORIENTACIONES PARA EL RELATO DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA A PRESENTAR

Con este material¹⁵ les proponemos ahora, algunas pautas e insumos para el registro de las experiencias que presentarán las/os docentes y/o directivos, referidos a los siguientes ejes temáticos:

- Experiencias y trabajo docente colectivo
- Experiencias de construcción crítica y democrática del conocimiento
- Experiencias de diversidad socio- cultural e igualdad en las diferencias.
- Educación Popular en la Escuela Pública
- Experiencias de articulación entre Escuela, Estado, Familias y Organizaciones Sociales.
- Experiencias curriculares sobre problemáticas latino y sudamericanas.

Dicha presentación no tiene que ver con el diseño o la planificación de experiencias que a desarrollar, sino por el contrario, se trata de reconstruir, aquellas que ya se desarrollaron o se están desarrollando. Ahora bien, ¿cómo recuperarlas? ¿Cómo hacer para no olvidar lo más importante o interesante de ellas? ¿Por dónde se puede empezar para trabajar en la escritura de algo tan amplio como una experiencia escolar?

Al identificar qué experiencia van a registrar, seguramente pensaron en aquello que tenga sentido para quienes la llevaron a cabo: una experiencia que despierta interés porque ocurrió “algo pedagógico” que vale la pena ser contado, compartido y debatido con otros colegas.

Para ello, les sugerimos:

Buscar, recurrir, acopiar y revisar “los rastros” que dejó la experiencia. En muchos casos, los/as docentes tendrán material acumulado (planificación de proyectos que le dieron origen a la propuesta, producciones escritas de los alumnos, registros, fotos, dibujos, grabaciones, videos, objetos, entre otros) Es esperable que estos soportes colaboren en disparar nuevas ideas desde otras percepciones que también producen significados y otorgan sentido a lo que se hace.

Volver a juntarse con el equipo más cercano que participó o participa de la experiencia. Las historias, aún las que parecen individuales, son construcciones colectivas. Por esto, la primera actividad es reunirse. No importa la cantidad de personas que sean, importa que estén todos/as o la mayoría.

Conversar. Deben estar atentos a lo que se dice, y repreguntar (si es pertinente o no se entiende lo que se dijo) Es importante no pasar por alto nada. Este ejercicio aviva el recuerdo, y hace que no pasemos nada por alto

¹⁵ Este material ha sido elaborado retomando algunos de los planteos de: Suárez, Daniel; Dávila Paula; Ochoa, Liliana (2004) *La documentación narrativa de experiencias escolares. Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo de la Organización de Estados Americanos (AICD/OEA). Módulo 2.

Asistir al encuentro con todos los materiales producidos durante la experiencia por docentes y por los alumnos/as. Podrán ser utilizados como un auxilio

Si la experiencia es colectiva, elegir un miembro del grupo que coordine el encuentro y que actúe como registrador. Su tarea consistirá en anotar todos aquellos aspectos o dimensiones que se van nombrando y que no pueden faltar: momentos claves, resoluciones, protagonistas, singularidades de la escuela, etc.

Registrar por escrito las reflexiones y discusiones también es útil para ser aprovechadas al momento de escribir la presentación de la experiencia.

No olvidar que la presentación que aquí les proponemos no es un informe de un proyecto, ni una descripción cronológica de sucesos escolares. Más bien intenta ser un relato que cuente qué pasó y también qué les pasó a los y las protagonistas de la experiencia. Para ello, les acercamos algunas preguntas que pueden colaborar para buscar y encontrar el sentido o los sentidos de la experiencia. Por supuesto, la idea no es que las contesten como si estuvieran completando un cuestionario o rellenando un formulario. Estas preguntas intentan ser disparadores respecto de las cuestiones que sería bueno que no estén ausentes:

¿Cuál fue el problema identificado?

¿Quién o quiénes definieron el problema?

¿Qué situación disparó la definición del problema: el comentario de un/a alumno/a, de un padre y/o de una madre o familiar, un conflicto entre docentes, una demanda comunitaria, una anécdota de un/a ex alumno/a, la participación en algún programa o proyecto particular, etc.?

¿Quiénes “impulsaron” y “fueron promotores/as” de la experiencia?”

¿Se sumaron luego docentes que en principio se resistieron? ¿Cómo o de qué manera?

¿El problema fue redefinido mientras intervenían en la situación?

¿Qué aspectos puntuales del problema querían modificar?

¿Existen referentes indispensables que sostuvieron o impulsaron la experiencia?

¿Fueron modificando la intervención mientras desarrollaban la experiencia?

¿Qué intervenciones de distinto tipo y nivel fueron más efectivas?, ¿por qué?

¿Existieron momentos en los que querían renunciar o retirarse de la experiencia?, ¿cuándo fue y por qué? ¿Qué situaciones hicieron que decidieran continuar con la experiencia?

¿Creen qué cometieron errores? ¿Los pudieron corregir? ¿Cómo se sintieron ante esta situación?

¿Qué decisiones se arriesgaron a tomar sin tener demasiadas certezas de “éxito”? ¿Qué les pasó a cada uno/a y al grupo con esto?

¿Hubieran pensado este problema cinco años atrás?, ¿qué aspectos del problema descartarían y cuáles siguen estando presentes hoy?

¿Sabían qué recursos materiales o humanos necesitaban para desarrollar la experiencia? ¿Podían conseguirlos? ¿Resignaron alguna intervención por cuestiones de falta de dinero o recursos?

¿Existió alguna persona u organismo que los apoyó en este sentido? Si recibieron este apoyo, ¿pudieron decidir libremente o se sintieron presionados/as?

¿Podrían haber llevado la experiencia adelante a través de otros medios?

¿Qué aprendieron ustedes en esta experiencia?

¿Que aprendieron los/as alumnos/as de aquello que ustedes habían planificado? ¿Aprendieron otras cuestiones que ustedes no habían planificado?

¿Pueden explicitar qué cambios de actitud o disposición tuvieron los alumnos/as y/o sus familias con la escuela y sus docentes?

Seleccionada la experiencia, la tarea se centra en la selección de los aspectos que se quieren presentar y aquellos que se van a desechar, sobre todo pensando en el tiempo estipulado para su exposición oral. Consideramos como aspectos aquellas dimensiones, temáticas, momentos que constituyen y hacen a la trama completa y compleja de una experiencia. Por ejemplo, qué decisiones tomaron ustedes, con qué otros/as colegas compartieron la experiencia de diseño y planificación, cómo se organizaron las reuniones de trabajo, qué querían enseñar, de qué modo, por qué confiaban en esa propuesta, por qué propuesta “se jugaron” y les dio o no un buen resultado respecto del aprendizaje de los/as alumnos/as, qué estrategias utilizaron para la redefinición del proyecto curricular institucional, en qué medida “la cultura local” dio una señal para tomar decisiones curriculares distintas en la escuela o en el aula, qué pistas les fueron dando las autoridades, los/as alumnos/as, sus colegas para que ustedes se sientan seguros/as y sigan avanzando en su propuesta -quizás experimental y que con el tiempo se fue legitimando-, qué cuestiones diferenciadas tuvieron que tener en cuenta en la evaluación para que estos “otros aprendizajes” sean valorados por ustedes y por los/as alumnos/as, o bien, cuáles son los asuntos que aún quedan pendientes por pensar, definir y decidir. Las respuestas a estas preguntas orientadoras componen los aspectos de dicha experiencia.

Es importante también tener en cuenta que un título interesante invita a querer saber más acerca de qué sucedió y cómo lo hicieron. La cultura escolar impregnó en los/as docentes un estilo de escritura. En general, cuando escriben, lo hacen para cumplir una exigencia institucional, y suponen que las palabras que se tienen que usar deben ser aquellas que el potencial lector quiere escuchar. Tratar de diferenciarse de estas tradiciones, ser fieles a la experiencia y a sus palabras, no reducir la vida escolar a la descripción de proyectos estereotipados, y contar qué pasó y qué les pasó es fundamental para dejar que la escritura torne transparente a la experiencia y no que se “disfrace” de frases hechas o conceptos vacíos.

El contenido del relato es un aspecto central a considerar, y no refiere al “contenido curricular” de la experiencia. El relato que ustedes escriban estará integrado, en cuanto al contenido, por distintos niveles de información de acuerdo con el sentido que ustedes le otorguen a la experiencia. Ellos son: el asunto, los cuestionamientos y reflexiones y las interpretaciones:

- El asunto cuenta, en un registro descriptivo, los eventos, hechos y acontecimientos que sucedieron. Es importante detenerse tanto en los episodios estimulantes y positivos como en los negativos. Por ejemplo, en las dificultades que encontraron en el desarrollo de la experiencia). Es importante explicitar puntualmente cuál y cómo es el contexto donde se desarrolla la experiencia, cómo fue definido el problema y qué estrategias de intervención desarrollaron para buscar soluciones.

- Los cuestionamientos son interpelaciones, interrogaciones, preguntas que realiza el/la propio/a autor/a o autores/as. Los cuestionamientos se presentan en otro nivel de registro: el reflexivo. Para profundizar en esta dimensión, les acercamos más preguntas:

¿Cuáles fueron las acciones concretas, la distribución de responsabilidades entre los/as participantes y la organización propuesta para ejecutarlas?

Al abordar factores relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, ¿qué contenidos se replantearon?, ¿se renovaron las maneras de enseñar?, ¿tuvieron que revisar o modificar reglamentaciones?, ¿cómo incidieron estas innovaciones en la escolaridad de los/as alumnos/as?

Si fue necesario generar pautas de organización no habituales en la institución, ¿alteraron la organización del trabajo de los/as docentes?, ¿crearon nuevos roles?, ¿establecieron nuevos criterios de organización de los cursos o grupos de aprendizaje?, ¿se plantearon alternativas en la organización de los horarios o los espacios escolares?

¿Cuál fue el compromiso de cada uno/a de los miembros involucrados y de la organización en su conjunto con las actividades que realizaron o realizan?

¿Cómo se realizó la evaluación durante el desarrollo de la intervención confrontando el trabajo realizado con el proyectado y analizando también el proceso de realización con sus avances y retrocesos?

¿Cuál fue o es el significado de la experiencia para su comunidad educativa?, ¿por qué es relevante y significativa la tarea realizada?, ¿por su envergadura social, institucional o pedagógica?, ¿por el esfuerzo realizado?, ¿por los efectos logrados?

¿Cuáles fueron los ámbitos de desarrollo?, ¿de qué modo la experiencia se proyectó en el ámbito comunitario, institucional o áulico? ¿Cuál fue la participación de todos los actores que intervinieron en la experiencia?

¿Existió articulación con otras instituciones?, ¿de qué modo han colaborado y participado estas instituciones en la experiencia?, ¿en qué medida las relaciones interinstitucionales obstaculizaron o facilitaron el desarrollo de la experiencia?

¿Cuáles fueron los primeros intentos, con sus logros y fracasos, sus aciertos y desilusiones?

¿Qué ideas y dudas iban surgiendo? ¿Qué cambios se producían en los trabajos y en la participación de chicos/as y adultos/as?, ¿qué nuevas propuestas surgían?

¿Cómo finalizó la experiencia?, ¿qué problemas se resolvieron y cuáles no?, ¿surgieron propuestas de continuidad?

¿Qué decisiones no volverían a tomar?, ¿por qué les parece que habría que evitarlas?, ¿cuáles serían los aspectos “irrenunciables” que no deberían omitirse en experiencias similares?

- En el relato también aparecerán las interpretaciones. Los relatos no sólo tratan sobre hechos, percepciones o ideas. Tratan sobre hechos, percepciones o ideas desde la perspectiva de alguien (ustedes) para alguien (otros/as docentes) Para ello es necesario complementar lo producido con sus propios puntos de vista e interpretaciones sobre lo que ocurrió y les ocurrió en el despliegue de la experiencia

Emplear la primera persona singular (o pluralizada si el texto se posiciona en la voz del nosotros/as) puede dar cuenta del proceso individual o colectivo de la experiencia y es un modo particular de organizar, conocer y aprender de la experiencia. Se trata de una voz muy comprometida con el hacer y que se transmite a través de una presentación que pretende ser reflexiva, transferible, comunicable.

ANEXO 6 DOSSIER DE ACTIVIDADES SUGERIDAS “Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano”.

Este material fue pensado como una herramienta de apoyo para el trabajo y debate colectivo de los docentes que integran la CEA (y todos aquellos que quieran acercarse a la mirada que desde aquí proponemos) en pos de la temática que trabajamos en nuestro VIII Congreso Político Educativo **“Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Experiencias argentinas para la transformación”**, en Jujuy, en el mes de junio de 2012, y que pretende seguir aportando en este sentido para pensar la participación de nuestra Confederación de Educadores Argentinos en el encuentro en **Recife, Brasil, en septiembre de 2013**.

Continuando la línea que venimos trabajando en la CEA, centrada en la participación activa y genuina de todos/as los y las docentes en la construcción de un nuevo profesionalismo, pusimos entonces a disposición una serie de materiales que hacen foco en la propuesta temática desarrollada en el Congreso: publicaciones académicas, relatos de experiencias pedagógicas escritos por docentes, audio y videos, viñetas humorísticas y otros recursos que ustedes podrán utilizar como disparadores para trabajar, analizar, reflexionar, e inspirar la presentación de las propias experiencias pedagógicas.

Desde esta Confederación creemos que el deber y el derecho que tiene la Escuela Pública, el compromiso de los y las docentes y de sus organizaciones resultan incuestionables y esenciales para el logro de una educación democrática y transformadora. No sólo porque el sector docente es uno de los actores centrales del proceso educativo y de la cotidianeidad escolar, sino también y fundamentalmente porque el saber pedagógico construido al ras de las experiencias escolares por los/as docentes, constituye un insumo crítico para la comprensión cualitativa y el cambio sustentable de los procesos y prácticas educativas que se llevan adelante en las instituciones escolares, tanto en nuestro país como en toda América del Sur.

Es en función de esto planteos que nos preguntamos:

¿Desde qué enfoques pensar una pedagogía transformadora? ¿Cuáles serían los principios irrenunciables en pos de una pedagogía que tenga en cuenta el enfoque de derechos para una educación inclusiva, democrática, contraria a toda discriminación?

¿Qué currículo y qué contenidos tendrían lugar acorde a las necesidades y realidades de nuestras sociedades latinoamericanas? ¿Qué prácticas pedagógicas tendientes a la inclusión y a la democracia deberíamos poner en marcha en las escuelas? ¿Qué características debería tener la formación docente en pos de una pedagogía transformadora? ¿Cómo y qué prácticas sindicales propiciar para el sostenimiento de una pedagogía transformadora que vincule

lo reivindicativo- salarial, lo político- pedagógico y el nuevo escenario latinoamericano?

Afrontar estas cuestiones desde un Movimiento Pedagógico Latinoamericano, sin lugar a dudas implica un compromiso irrenunciable con la defensa irrestricta del derecho social a una educación de calidad y con una docencia consolidada como sujeto político en tanto que lucha por la democratización de la sociedad, de la cultura y del saber.

ENLACES Audiovisuales. Links de interés
--

Links de Interés

Aula Intercultural tiene como uno de sus objetivos clave el avanzar en una educación en pos del respeto y la convivencia entre las diferentes culturas creando espacios libres de violencia y combatiendo la discriminación por razones económicas, culturales o de sexo www.aulaintercultural.org

La Casa Patria Grande “Presidente Néstor Carlos Kirchner”, es un organismo creado para impulsar la integración de los pueblos latinoamericanos en términos culturales, políticos, económicos y sociales. *La Casa Patria Grande* se encuentra desarrollando una línea editorial conformada por publicaciones propias destinadas a visibilizar los logros de la integración regional, fomentarla y formar la ciudadanía de la Patria Grande.

www.casapatriagrandepnk.gob.ar/publicaciones.php

Por la inclusión es un sitio educativo que surge a partir del desarrollo de un Proyecto de la OEA en la subregión MERCOSUR, que se propone analizar y difundir políticas educativas que tiendan a mejorar la educación básica y apuesten a una mayor justicia educativa en la región.

www.porlainclusion.educ.ar

Malvinas en la escuela. Desde comienzos de 2010 el Observatorio Malvinas de la Universidad Nacional de Lanús (UNLu) trabaja en la elaboración de un paquete de herramientas pedagógicas sobre el conflicto de Malvinas. En este sitio podrán acceder a documentación, audiovisuales y links de interés.

www.polsk.com.ar/index.php/malvinas-en-la-escuela

Audiovisuales



El mundo es un corto -inspirado en la película *Babel*- realizado para el Taller de Gráfica Digital en el año 2008 que nos invita a descubrir y reflexionar sobre una forma diferente de ver la diversidad cultural del planeta.

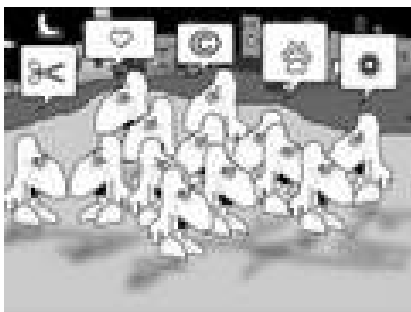
<http://escuelaydiversidadcultural.blogspot.com>



Magus, dirigida por Pedro Quesada, nos invita a reflexionar sobre la discapacidad y una de las miradas que sobre ésta existe en el ámbito escolar
<http://www.cinesin.net/videotecaM-P.htm>

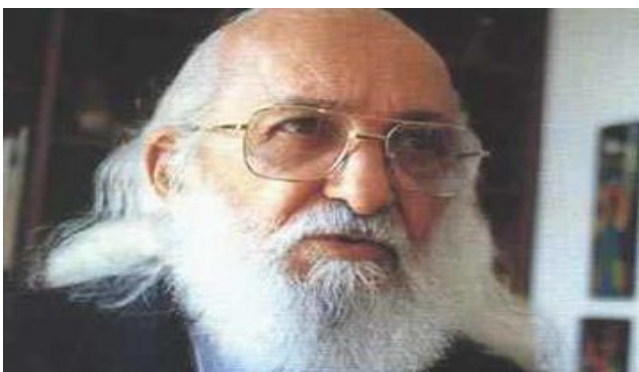


Educando Para La Libertad - Una Mirada Sobre los Bachilleratos de Educación Popular. Corto documental sobre la experiencia de los Bachilleratos de Educación Popular para jóvenes y adultos en Argentina.
<http://www.youtube.com/watch?v=TbvRzCzFGbQ>



Paulo Freire em um minuto, es un animación del filósofo Paulo Ghiraldelli Jr. quien expone en un minuto el "método Paulo Freire".
<http://www.youtube.com/watch?v=w14j95XfEGI>

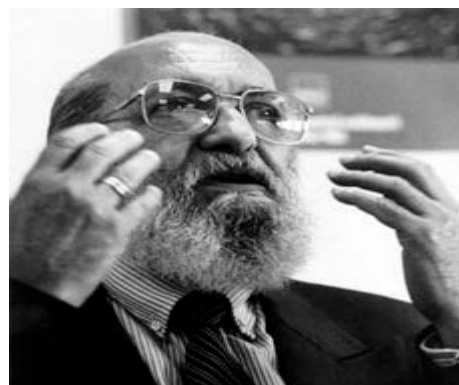
CINE DEBATE



Sobre educadores populares: *Paulo Freire contemporáneo* (2007)

El documental, que fue difundido en nuestro país por Canal Encuentro, indaga en los orígenes de las primeras

experiencias de alfabetización y educación popular de Paulo Freire. Casi 20 años después de su realización en Angicos (RN), el filme muestra, para su discusión, cuánto de las ideas de este gran educador y sus concepciones pedagógicas y antropológicas



están aún vivas en nuestros días. Incluye fotos, imágenes de archivo y fragmentos de entrevistas con Paulo Freire y testimonios de sus hijos y otros pedagogos.

El documental se encuentra disponible en
[portugués en www.dominiopublico.gov.br](http://portugués.en.www.dominiopublico.gov.br)

Ficha técnica

Paulo Freire Contemporáneo

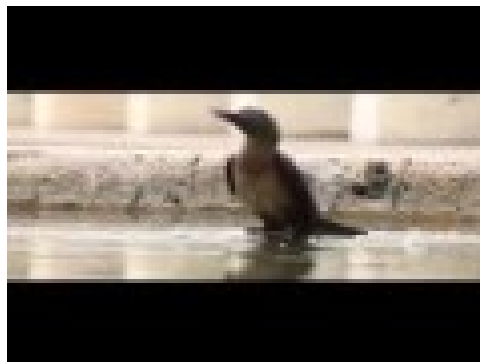
Brasil, 2007.

Dirección: Toni Venturi

Duración: 45 minutos.

Un documental de reflexión sobre la universidad en Latinoamérica: *Reforma y Contrarreforma. La educación superior en América Latina* (2009)

El documental dirigido por Juan Bautista Stagnaro, propone un relato coral a partir de la reflexión y los testimonios de destacados actores de la educación superior sobre las problemáticas de las universidades de la región, reunidos en la Conferencia Regional de Educación Superior, 2008.



El filme aborda los temas más relevantes y estratégicos considerados por los académicos, investigadores, intelectuales y educadores de la región, como el papel de la educación superior en la construcción del conocimiento y en la innovación; la calidad, pertinencia, relevancia y compromiso social de las instituciones de educación superior; inclusión y equidad; la integración regional y cooperación internacional; reformas en los sistemas; gobierno y gobernabilidad en las instituciones, entre otros.

Ficha técnica

Reforma y Contrarreforma. La educación superior en América Latina

Argentina, 2009.

Dirección: Juan B. Stagnaro

Duración: 44 minutos.

El documental se encuentra disponible en
www.vimeo.com/18940513

La película, en base a los testimonios recogidos, permite reflexionar respecto del



siguiente interrogante: ¿cómo reconocer la magnitud del compromiso social de la Educación Superior en América Latina y elaborar estrategias innovadoras desde una perspectiva que apunte a la

integración y el fortalecimiento de la región?

TEXTOS DE OPINIÓN

Colonialismo puntocom¹⁶

Por Eva Giberti

Cuando yo concurría a la escuela primaria, hace ya setenta años, en mi casa compraban, junto con “el” Billiken, la revista Figuritas. Esa revista que incorporaba imágenes, dibujos, que podrían utilizarse en la escuela, cuentos para niños y niñas, acertijos y algunas publicidades, incluía sistemáticamente una frase en el borde superior de cada página: las Malvinas son Argentinas. Y en alguna doble página interior, un mapa desplegando el perfil de las islas. De manera que quienes leíamos, inevitablemente, incorporábamos la frase que se instalaba como un mantra: las Malvinas son Argentinas.

Era necesario saber por qué importaba tener presente ese contenido, de manera que la revista surtía de datos permanentemente. Contaba la historia y clavaba la bandera nacional sobre el territorio malvinense. Todas las semanas, los días jueves, Figuritas repetía el mismo mandato patriótico.

Algún visitante de la familia, al advertir que Figuritas era tema de lectura de aquella niña, comentó con aire preocupado: “Vean, ustedes están llenándole la cabeza a la nena con esas historias contra los ingleses. Es chica y se les puede convertir en nacionalista...”. Eran los tiempos en los que en la escuela nos enseñaban que la Mazorca pasaba a degüello a los unitarios, que ese rosista de Rosas había inventado la tiranía en nuestro país, que los buenos –los unitarios– tenían que exiliarse en Uruguay, y alumnos y alumnas recortábamos figuritas de mazorqueros que traía el Billiken y las pegábamos en los cuadernos, resaltando la lucha nacional contra la barbarie. Mientras, la figura de Manuelita –la hija de Rosas– amainaba con su presencia e intervenciones la ferocidad del

¹⁶ Extraído de www.pagina12.com.ar

padre. De manera que ése era el peligro de convertirme en nacionalista: oponerme a los ingleses que se habían apropiado de las islas, y por extensión adherir a Rosas.

Mi padre -italiano de la Toscana, simpatizante de la anarquía- se ocupó de explicarme qué significaba crear una colonia, apoderarse de un territorio y someter a sus pobladores, o poblarlo con gente propia. Algo complicado para mantenerse en la mente de una niña de diez años, ya que mi padre murió y yo quedé a merced de la escuela primaria. Donde no me hablaban de las Malvinas, pero me enseñaban a leer Amalia, de José Mármol, o sea el cántico a la libertad de los unitarios exiliados.

Muchos años más tarde, aprendiendo a revisar aquello que me habían enseñado en las escuelas y aun en las universidades, me di cuenta de qué significaba el colonialismo: yo había sido colonizada respecto de mi país, y así había permanecido durante décadas. Fue cuando empecé a regalarles a mis hijos el libro de Borrero, La Patagonia Trágica (que descubrí revisando libros que se liquidaban, en la calle Corrientes), obra que describe la Campaña del Desierto y el etnocidio de los nativos patagónicos y que resultaba difícil encontrar. También qué sucedía con los puertos de aquellas regiones y con los buques que, según cuentan, cargaban carnes para el continente europeo. Osvaldo Bayer todavía no nos había entregado sus textos y a Borrero había que encargarlo porque no se encontraba en las librerías.

Resultó inevitable que mis hijos dijeran lo no-debido en sus escuelas, y empezaran, mucho antes que yo, a entender qué significa ser intelectualmente colonizado. Por supuesto, sus hijos, mis nietos, se negaron a repetir en sus escuelas la historia oficial acerca de Cristóbal Colón y las joyas de la reina Isabel la Católica: porque otros fueron los dineros que se usaron para fletar la Pinta, la Santa María y la Niña. Afortunadamente, uno de mis nietos concurría a una escuela donde le contaban la historia en serio.

Durante décadas, la herencia colonial sabotó -inútilmente- el añejo mantra de la abuela: las Malvinas son Argentinas. Por eso, cuando una escucha que los argentinos somos colonialistas, de memoria recurre a Sto-ppelman, nuestro filósofo con humor propio (que acompaña a Víctor Hugo Morales en su programa radial), cuando dice “pasan cosas raras.com”, y nos advierte que las rarezas pueden suscitarse del modo menos pensado. Y provenientes de las latitudes más inesperadas. Que conviene escuchar, impasibles, mientras los niños y las niñas actuales pegan el perfil de las Islas en sus cuadernos y el resto de la ciudadanía espera la mesa de negociaciones para recuperarlas. Mientras, los Estudios Poscoloniales, me parece, podrían incorporarse en los planes de estudio de niños, niñas y adolescentes que -desde 1998 o antes- nos acercan la voz esclarecedora y denunciante de los autores latinoamericanos, africanos y otros colonizados/subordinados por el pensamiento eurocéntrico.

Las Malvinas constituyen un argumento mayor para posicionarse en tanto derechos nacionales. También porque a la vera de nuestra escucha están las voces de los chicos de la guerra, los “Pichiciegos” que Rodolfo Fogwill describió con su prosa tajante, para que también ellos sigan contando cómo fue aquello. Heroico y malvado.

Mientras su pertenencia no era reconocida por nuestros compatriotas (quizá como efecto de la educación), las Islas aunque argentinas estaban en la mesa de negociaciones, ajenas para quienes no pensaban en ellas. La guerra las incluyó en el pensamiento de muchos. Ahora, el tema forma parte de otra dimensión política: un pasaje de la modernidad-nacional (rescatada por el conflicto) a la modernidad-del mundo (que acompaña) y donde el mantra ha sido colocado.

ENTREVISTAS

Entrevista¹⁷ a Bertha Orozco Fuentes¹⁸

Por María Elisa Ghea

La implementación del neoliberalismo de los 90, dejó a muchos trabajadores afuera del mundo productivo y del sistema educativo. Entre otras consecuencias, los saberes que se transmitían de generación a generación sobre el mundo de la producción y del trabajo, se fueron perdiendo. En este contexto cabe preguntarse qué rol le compete hoy a la educación en la recuperación de estos saberes, porque vale no olvidar que las escuelas, quieran o no, siempre están inmersas en entornos en los que circulan saberes socialmente productivos. El abordaje de investigación sobre cómo recuperar estos saberes no es de exclusividad Argentina. En Latinoamérica son diversos los grupos que llevan adelante programas de investigación sobre esta cuestión. Pero en el país, uno de los grupos con mayor trayectoria al respecto, es el de Alternativas Pedagógicas para América Latina (Appeal).

¿Estamos en un momento de reconstrucción de la educación en Latinoamérica y aún resistiendo a las políticas neoliberales?

Bertha Orozco Fuentes: Hay algunos que piensan que hay una pobreza o ausencia teórica. Me parece que América Latina tiene un lenguaje pedagógico

¹⁷ Extraído de Revista 2010. La entrevista fue realizada en el marco del seminario internacional llevado a cabo en 2010 en el Centro Cultural Paco Urondo de la UBA “La importancia de los Saberes Socialmente Productivos en las nuevas configuraciones sociales latinoamericanas”, sobre un trabajo de investigación que lleva a cabo Appeal. Revista 2010 pudo conversar con Bertha Orozco Fuentes quien ofreció una conferencia magistral sobre el tema. Disponible en su versión completa en www.revista2010.com.ar

¹⁸ Reconocida investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es autora de diversos artículos sobre currículo y educación.

que no debemos olvidar. Ahí está la idea de alfabetización de Freire. Hay una didáctica latinoamericana que yo aprendí a fines de los 70 en donde la dimensión política, social y cultural en la didáctica eran un fuerte bastión para responder a una didáctica chata, centrada en lo técnico, en el hacer fácil e inmediato que de eso necesitamos mucho los profesores, los docentes, los investigadores volver a pensar.

¿Es factible articular políticas educativas latinoamericanas?

B. O. F.: Es factible si es que soñamos con una educación distinta., por muy diferentes que sean ustedes los argentinos, los brasileños, los peruanos, los ecuatorianos, los chilenos, todos somos un mosaico de diferencias, creo que algo que nos es común a los latinoamericanos, algo cercano, es nuestra capacidad de soñar, de reír, que todavía sostenemos a pesar de todas las crisis que estamos viviendo. Esto que tenemos en común nos hace posicionar, de una manera distinta ante estas oleadas de liberalismo homogéneo, desestructurante, fragmentarista. Porque creo en la educación, sigo en la educación. Aunque la educación, ahorita, pareciera que como lo hemos escuchado está viviendo una crisis.

En su seminario habla de competencias ¿qué se entiende como tales desde el discurso hegemónico?

B. O. F.: Como un neoconductismo. Es decir: “Vamos a ser eficientes en el saber hacer específicamente”. Básicamente en el “saber hacer”. Están tratando de llenarnos la cabeza, a los docentes, a los investigadores, a los grupos de trabajo, de que esta es la opción alternativa de la educación.

¿Qué es un saber socialmente productivo latinoamericano?

B. O. F.: Para mí la pedagogía latinoamericana es un saber socialmente productivo por sí mismo. ¿Un ejemplo claro? La idea de alfabetización de Paulo Freire que nos dice que “aprender a leer y a escribir no es aprender sólo las palabras, sino las palabras para aprender a leer el mundo”. Las palabras son unas vías, no son en sí mismas una alfabetización de decodificación de términos, de siglas, la alfabetización que Freire nos enseñó, y que es fuertemente vigente, es una alfabetización crítica y política.

¿Esto llevado a la práctica, al campo de acción, cómo se traduce?

B. O. F.: Mi cancha de juego es la didáctica, el trabajo con el maestro, el estudiante, los alumnos más chiquitos. Desde ahí se pueden hacer los aportes. Acá vamos a hacer ensayos, experimentos con una idea de “reactivar”, que no es ir del pasado al presente, sino, es ver cómo podemos pensar este presente, sin dejar de lado nuestras necesidades sociales, nuestros intereses. No nos olvidemos que las necesidades son leídas e interpretadas, y también pueden ser construidas, resignificadas.

¿En un momento el que interpretaba las necesidades era el mercado, ahora quién interpreta las necesidades existentes?

B. O. F.: No creo en eso de que “soy yo sola la que interpreta y traduce las necesidades”. Yo no diría que es el educador el que le va a decir al otro cuál es su necesidad, sino es en el diálogo con ese otro, es en esa relación que le damos contenidos a esas necesidades. En ese sentido el contacto con las comunidades, con los grupos, con las personas, con las experiencias de las subjetividades, sí, es ahí donde juntos podemos darle contenidos y valor a eso que llamamos intereses, necesidades educativas, requerimientos pedagógicos, necesidades técnicas de educación, de formación de maestros, etc.

Es un desafío para los intelectuales de hoy de la pedagogía.

B. O. F.: ¡Claro! En esto entra el trabajo del intelectual, entra en escena el trabajador intelectual. El intelectual no es un ente que está ahí, y se las sabe todas. Su trabajo es trabajar con el intelecto, con la palabra, y es la comunicación con el otro, con el cual podemos encontrar símbolos, significados compartidos en el contacto de la cultura cotidiana con la gente. El trabajo del intelectual del educador es estar en diálogo permanentemente con el otro. Este otro puede ser un grupo de niños menores, los jóvenes, las familias, las comunidades de trabajadores, estos grupos que, a veces, la televisión o la digitalización, logra aislar.

Hubo un tiempo en que se rompió la transmisión de saberes de generación a generación ¿Recuperar las enseñanzas de otros maestros puede ayudar?

B. O. F.: Así es. Me viene a la memoria un saber del maestro Simón Rodríguez muy vigente que no deberíamos olvidar. Es la enseñanza de los “saberes del trabajo”. El decía: “enseñar a trabajar a la gente pero donde se recupere como persona”. Por eso hablamos de los saberes socialmente productivos. Ojo, no son saberes productivos que despojan al trabajador de su oficio y de su quehacer, sino es recuperar su “yo” en el trabajo, por eso son saberes socialmente productivos, que producen sociabilidad, tejido y trama social. Este es el valor de la pedagogía y del valor de educar.

Los docentes no quedaron afuera de la ruptura de la transmisión de los saberes socialmente productivos.

B. O. F.: Son desde hace mucho tiempo las empresas privadas las que hacen la capacitación. Qué les dicen a los docentes quienes organizan programas, cuál es el mensaje: “Mira, tu no sabes. Soy yo quien te va a enseñar a utilizar los nuevos métodos, técnicas, etc.”. ¿Y dónde queda ese saber de la experiencia del docente?, o ¿dónde quedan también la crisis y el malestar que como todo sujeto social está padeciendo ese docente?. Me parece que la capacitación, formación y actualización, tendría que poner en el centro las experiencias docentes. La comunicación entre ellos es fundamental. Ahora al docente se le da un paquete para que se capacite -que a veces llega por Internet-, entonces ya no puede dialogar con sus colegas del salón de al lado, sino, de otras instituciones. No comparte experiencias sobre, por ejemplo, cómo hizo para que sus estudiantes, los de su región, aprendieran a resolver una problemática de las matemáticas, de la salud, del medio ambiente, o de gramática.

¿Y la institución escuela, que tiene sus propias dinámicas y características?

B. O. F.: Si es el gran desafío. La cuestión es la mira, el horizonte que tengamos de la educación. Cuál es el proyecto, hacia dónde caminamos. Hay que pensar en el presente, y en el futuro a mediano y largo plazo. Las leyes en este sentido son fundamentales.

¿Por qué son tan fundamentales?

B. O. F.: Porque los funcionarios en algún momento se van, los representantes políticos también, las leyes quedan. Pero se pueden quedar en papel, o para que se cumplan a diez años. Entonces aquí hace falta otro tipo de alfabetización, la alfabetización ciudadana u la alfabetización política. Porque las leyes van a estar muertas si los ciudadanos cotidianamente no las vivimos o no las conocemos al menos un poco, si no las discutimos y actualizamos.

¿Entonces hace falta alfabetización política?

B. O. F.: La política es una forma de vida. Aquí hay un doble papel. Los hacedores de las leyes que recogen las necesidades de las personas pero, también, nosotros, la sociedad civil, y aquí los docentes tenemos una gran responsabilidad, abrir los ojos al aprendizaje de la política. Más que enseñar política, crear las condiciones en un aula, por ejemplo, en lo que significa el derecho a hablar, el derecho a opinar y reconocer que las opiniones, aún cuando, pudiéramos pensar que no son correctas, me parece que dejar hablar, que circule la voz, la palabra, es una forma de enseñanza de lo que es la participación comunitaria, social y civil. Hace falta esa alfabetización política entre nosotros los docentes.

CONFERENCIAS

Charla abierta de Philippe Meirieu¹⁹

Educar en la incertidumbre

Vivimos, aunque sea una banalidad decirlo hoy, en un período de crisis en materia educativa. Y esta realidad está ligada, en cierto sentido, al surgimiento de la democracia. Nunca hay crisis de la educación en sociedades totalitarias; la crisis es el reverso del vacío que instalamos en el corazón mismo de la sociedad. La democracia afirma que el lugar del poder está intrínsecamente vacío, nadie en sí está habilitado a ocupar ese lugar de poder, ni el intelectual, ni el hombre

¹⁹ El prestigioso pedagogo francés Philippe Meirieu estuvo en la Argentina invitado por la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación para participar en el seminario nacional de rectores de Institutos de Formación Docente, que se desarrolló en la Ciudad de Buenos Aires a fines de junio de 2010. A continuación, algunos de los fragmentos de la conferencia que brindó - y que lleva el mismo título que su último libro- "El significado de educar en un mundo sin referencias". Para leer la conferencia completa, ingresar a www.me.gov.ar/curriform

de dios, ni el hombre providencial: el lugar del poder está vacío y debe seguir así, solo puede ser ocupado provisoriamente por hombres que acepten ser los mandantes de aquellos que les confían provisoriamente el poder. Entonces tenemos que alegrarnos de la crisis de la educación.

La crisis de la educación es el precio que pagan las democracias por la incertidumbre que asumen, en términos de poder político, moral y social. Cuando una democracia afirma que no hay poderes en sí y que son los hombres quienes asumen el poder, no puede entonces imponer a la educación una dirección única, una trayectoria que sea la misma para todos. En la dictadura, los padres que no educan a sus chicos correctamente son considerados disidentes y, en las sociedades totalitarias, incluso les retiran a sus hijos.

Entonces, en cierta forma, no solo hay que aceptar sino también reivindicar que hay y que haya crisis de la educación. Eso quiere decir que nadie detenta la verdad educativa, que nadie sabe ni puede imponernos la manera en que debemos educar a nuestros hijos.

Esta crisis de la educación se ve reforzada por algunos fenómenos sociológicos, en particular, la desligazón entre generaciones. Vivimos una formidable aceleración de la historia que hace que la transmisión que tradicionalmente se efectuaba por una superposición de generaciones ya no pueda efectuarse así. Las generaciones se separan cada vez más una de otra; y hoy, en Occidente, lo que separa a los padres de 40 años con respecto a un hijo de 15, es eso que separaba, hace un siglo, a una generación respecto de siete generaciones. Aparecen problemas totalmente novedosos, para los cuales los padres no pueden usar con sus hijos los métodos que sus propios padres utilizaron con ellos. Hoy, ningún padre puede buscar en sus recuerdos para preguntarse a qué edad hay que comprarle un celular a un chico.

Esta aceleración de la historia, de la aparición de nuevas tecnologías, nos pone ante problemas inéditos para los cuales no hay ningún catecismo escrito y tenemos que inventar soluciones. Es por eso que la propia parentalidad plantea problemas, porque los padres de hoy no tienen escrito su oficio en ninguna parte; y tampoco existe un lugar donde encontrar soluciones para lo que les plantean sus propios hijos.

Y a esto debe agregarse además, un medio ambiente mediático y comercial que exacerba el infantilismo en la propia sociedad. La publicidad, el conjunto de los medios de comunicación reducen al individuo a la condición de consumidor, que es aquel que está en estado de regresión infantil. El motor de la economía y la sociedad es el capricho, es la pulsión de compra, como dicen los psicoanalistas. El educador debe liberar al chico de eso.

Vivimos en un mundo que, en forma constante, les dice a todos: "Tus deseos son órdenes". Mientras que nosotros tenemos que enseñarle al chico que sus

deseos no son órdenes, los adultos somos, en forma constante, requeridos para regresar a nuestra propia infantilización, para comprar por ejemplo montones de cosas que no necesitamos pero que son el objeto de nuestros caprichos.

Lo que hoy hace difícil la educación es que está a contracorriente del carburante económico de la sociedad, del consumo individual, de la pulsión inmediata y de la satisfacción de todos nuestros deseos. Respecto a ello, me parece importante volver a eso que yo llamo los fundamentos educativos. Entre esos, voy a citar brevemente algunos: el nacimiento, por supuesto. "El hombre -dice Hannah Arendt- es un ser para el nacimiento", "el nacimiento es la continuidad del mundo"; el nacimiento es también para cada uno de nosotros un arranque permanente y continuo de la nostalgia de una felicidad solitaria y prenatal. Tenemos que hacer nuestro duelo, constantemente, de la satisfacción de todos nuestros deseos y todas nuestras pulsiones; y este duelo no termina nunca y en este punto nacemos y renacemos a cada momento hasta el momento final, el de nuestra muerte.

El nacimiento, en realidad, es el surgimiento de un sujeto capaz de dotarse de proyectos y por tanto de proyectarse en el porvenir, de hacer elecciones, de tomar decisiones, de dejar de lado y de darse prioridades; y la prioridad, por supuesto, es salir de aquello que los psicólogos llaman el egocentrismo inicial, el del niño rey. Todo niño que llega al mundo y que ha sido deseado es un niño rey. Tiene a los adultos a criterio suyo, porque los chicos saben que lo primero que quieren los adultos es ser amados; que haríamos todo por tener el amor de nuestros hijos y que eso que se denomina el círculo familiar está siempre amenazado porque, en el seno de una familia -así sea la más unida-, cada uno quiere ser querido por el chico más de lo que el chico quiere a otro, aunque la familia sea la más solidaria.

Siempre estamos ahí tratando de tener la atención del chico, de reivindicarnos con su amor y el chico sabe que tiene un poder terrible y distribuye su sonrisa y sus besos, sabiendo que es él quien tiene todo el poder sobre nosotros (a pesar de que nosotros pensemos que tenemos todo el poder sobre él). Él podrá hacer lo que quiera con nosotros; porque bastará con hacernos pensar que él no nos quiere para que caigamos deshechos. Ese niño rey, que por definición es un tirano, vive la totalidad del mundo de acuerdo con su propia subjetividad, es un brujo, es un mago. No es casualidad que en los cuentos infantiles el brujo y el mago tengan un lugar tan especial, vean sino a Harry Potter.

De a poco, el niño tendrá que ir comprendiendo que su deseo no hace la ley, que su deseo choca con la existencia de los demás y va a tener que aceptar salir de su omnipotencia. Es difícil y doloroso salir de la omnipotencia, sobre todo cuando uno vive en un mundo que nos invita a ella todo el tiempo, y nos distribuye objetos como el control remoto, por ejemplo, que es por excelencia el objeto de la omnipotencia ya que en décimas de segundo uno puede optar por el mundo que quiere ver.

Y vemos las consecuencias pedagógicas en las clases mismas: en los países desarrollados los chicos llegan a la escuela con un control remoto insertado en la cabeza y lamentan profundamente no poder hacer zapping en clase.

Ahí están obligados a quedarse en el mismo canal, y como el docente no puede rivalizar con la televisión, viven esa situación con una profunda frustración. Ahora bien, el crecer es aceptar que el mundo existe por fuera de nosotros, que no somos omnipotentes, que el mundo nos ofrece resistencia y que no depende de nuestra propia voluntad, y que debemos renunciar a interpretar todo.

Este es un aprendizaje muy difícil para los chicos: el aprendizaje de la alteridad. El aprendizaje del rostro del otro, como dice Emmanuel Lévinas, aparece en forma progresiva, como una interpelación a la vez imperativa y misteriosa porque jamás sé quién es y la conciencia del otro me escapa radicalmente. Y el chico tiene que aprender en forma progresiva a entrar en relación con el otro, a reconocerlo como su semejante pero también como un ser distinto. Allí hay algo muy complicado para los chicos, el otro le da miedo, lo pone nervioso, lo inquieta y Lévinas dice que en la presencia del otro hay como un llamado a la identidad, porque su existencia misma me obliga a salir de mi propia identidad, a escuchar otra cosa. Y ahí hay todo un trabajo permanente de aceptación de la alteridad que es consustancial a la educación.

La educación es aprendizaje para renunciar a la omnipotencia. El niño cree que su deseo es ley, siempre está a punto de su pasaje al acto. En mi trabajo, yo lo llamo el niño bolido, no se queda nunca en el mismo lugar. "Es como un resorte continuo" nos dicen los maestros; no le interesa nada, se levanta y si tiene ganas de beber agua va y lo hace, si le molesta otro chico va y lo toma de los pelos; siempre está en el pasaje al acto, en la inmediatez. No ha construido el espacio interno entre el pasaje y el acto.

Ningún deseo está prohibido, ni aun el deseo de matar; sabemos desde Freud que aquel que no desea matar a alguien es porque tiene un electroencefalograma chato, que lo que está prohibido no es desearlo sino hacerlo; porque entre el deseo y el acto hay una caja negra que unos llaman conciencia, otros alma, otros razón. No importa cómo la llamen, para el educador es solo el aplazamiento del acto. Aplazar el pasaje al acto, aceptarlo para tomarse el tiempo de analizar, de encarar sus consecuencias.

La caja de peleas

Un pedagogo polaco que me gusta mucho, Janusz Korczak -que murió en Treblinka en 1942-, había creado en Varsovia orfelinatos para chicos de padres deportados. Allí existía mucha violencia entre los chicos, él intentó una cantidad de métodos para que dejaran de pelearse: dijo que los iba a castigar, que los iba a dejar sin comer, que los iba a golpear. Nada de eso funcionó, la violencia era más fuerte. Un día se le ocurrió algo extraordinario, dijo: "A partir

de hoy, cualquiera puede agarrar a golpes a cualquiera, con la condición de que lo prevenga por escrito veinticuatro horas antes", e instaló la caja de peleas que era como un buzón donde los chicos escribían: "Quiero agarrarte a golpes mañana". Ese buzón se vaciaba y se volvía a llenar y los chicos contestaban "¿Por qué me querés pegar?". Korczac se lo impuso a chicos más chiquitos que no sabían leer ni escribir y que tenían que encontrar a alguien que les escribiera esa carta o descifrara lo que otros habían intentado escribir.

Cuando el pedagogo inventa esta caja de peleas inventa, a la vez, la educación y la democracia; y sobre todo muestra que el desarrollo psicológico y ciudadano es el mismo. Hay una perfecta simetría entre acceder al estado adulto y acceder al estado ciudadano. La modernidad descubre esto: el ciudadano es aquel que renuncia a lo infantil, el que sabe tomarse el tiempo de examinar las consecuencias de sus actos, que no está en la inmediatez, sino en el tiempo de la reflexión y por esto digo que toda educación es para el aplazamiento, no para la frustración.

Como decía Freud, no creo que la cuestión pase por decirle al chico que trate de renunciar a sus deseos, sino que hay que examinar sus deseos, pasarlos por el tamiz de su conciencia, anticipar las consecuencias de sus actos y examinar - más allá de su interés individual- el interés colectivo. Por eso es que la educación y la democracia se inscriben en el mismo movimiento: es la renuncia al narcisismo. Educar a un chico es ayudarlo a renunciar a su narcisismo. Y educarnos como pueblo democrático es para renunciar a nuestros intereses individuales, para reflexionar acerca de lo que podría ser el bien común y el interés colectivo. En una democracia, la escuela no es otra cosa que el lugar de proyección posible del aprendizaje de la democracia, justamente.

Para nosotros, educadores, nuestra misión hoy es crear espacios donde los seres puedan comunicarse sin pelear y en eso hay algo fundamental, el gran desafío de la modernidad. En las sociedades tradicionales podía esperarse que la gente dejara de pelearse o bien por el miedo al castigo o porque estaban bajo influencia de una ideología única. En una democracia que acepta la diversidad y la pluralidad para que la gente no se enfrente, la gente va a tener que aprender primero a encontrarse. Cuando aceptamos la diversidad, el encuentro y la creación de su posibilidad hacen al fundamento mismo de la socialidad, solo hay socialidad en torno de la mesa redonda. Hemos construido eso que se llaman las grandes instituciones del Estado, el parlamento, que funcionan más o menos bien pero que funcionarán mejor si construimos en todos los niveles y desde la infancia mesas redondas donde los seres puedan encontrarse.

La educación, entonces, tiene que ver con lo político. Lo político es hacer nacer la sociedad, que no es una comunidad. En una comunidad vivimos juntos porque compartimos el mismo pasado, los mismos gustos, las mismas elecciones; puede haber una comunidad de pescadores, o una comunidad de gente a la que le gusta el rap. Una sociedad es un conjunto de comunidades que

acepta que existen leyes que trascienden su pertenencia comunitaria. A tal título la escuela es una comunidad, es una sociedad que enseña que más allá de las comunidades existen reglas sociales que les permiten coexistir a las comunidades, que le permite a cada uno hacer sus elecciones, tener sus gustos, sus deseos pero que también permite vivir juntos y darse un marco común. La sociedad impone Educamos para el bien común, para la polis griega y ahí la educación es a lo político.

Cuando yo le pido al chico que renuncie a ser el centro del mundo, le estoy pidiendo como ciudadano que se inscriba en un colectivo que renuncia a que su comunidad le imponga su ley a lo colectivo. Renunciar a ser el centro del mundo es a la vez la condición para aprender una lengua extranjera, historia, matemática, pero también para vivir en la sociedad democrática. Por eso el aprendizaje de saberes es condición para la ciudadanía, no son dos cosas diferentes, es lo mismo. El aprendizaje de la alteridad es la renuncia a estar en el centro, es el hecho de hacer existir la democracia reconociendo siempre el espacio vacío del centro. Es un esfuerzo permanente de los hombres mantener ese espacio vacío en el seno de la familia, de la clase, del barrio, de la ciudad, del país, del mundo. Mantener el espacio vacío, diciendo que nadie tiene derecho a instalarse en el centro del mundo: ni el chico en la familia ni el tirano en la ciudad.

En cierta manera lo que hay de formidable hoy es que vivimos la muerte de los dioses. Vivimos la muerte de los ídolos y estamos en los inicios de la invención de algo que es la posibilidad de un mundo fundado en la cooperación, en la solidaridad, en la confrontación y no en la adoración de ídolos.

Por eso es que no soy nostálgico del pasado. Pienso que hay muy grandes razones para inquietarse por el porvenir, pero también creo que hay muy buenas razones para tener esperanzas. El hecho de que el cielo esté vacío quizás quiera decir que ha llegado el tiempo de los hombres, de que hagan su ley y les enseñen a sus hijos que son los hombres los que hacen la ley, y que la hacen juntos y no por separado.

TEXTOS ACADÉMICOS

Reflexiones en torno a la interculturalidad²⁰

María Laura Diez ²¹

²⁰ Disponible en Cuadernos de antropología social versión On-line ISSN 1850-275X. Cuad. antropol. soc. n.19 Buenos Aires ene./jul. 2004

²¹ Docente de Antropología (Ciclo Básico Común). Integrante del Proyecto Ubacyt F 141: "Cultura y Educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Resumen

La interculturalidad en la educación se ha convertido en discurso obligado, sobre todo en contextos en los que los conflictos político-sociales están relacionados o son asociados, directa o indirectamente, con la presencia en un mismo espacio social de colectivos con identificaciones culturales diversas.

En América Latina la discusión suele centrarse en espacios en los que la diversidad cultural está definida por la diferenciación étnica, en términos de población indígena o pueblos originarios, vinculando frecuentemente categorías estáticas y esencialistas de identidad y cultura.

El propósito específico de este trabajo es plantear la discusión sobre los alcances y límites de la perspectiva intercultural en educación, analizando sus antecedentes y las distintas posiciones de los sujetos sociales que configuran un campo de disputa en la construcción del proyecto intercultural. Para ello haremos una aproximación teórica al tema con algunas referencias puntuales a situaciones concretas relevadas en el trabajo de campo.

Palabras claves: Interculturalidad, Diversidad cultural, Educación, Poder y desigualdad.

Introducción

La discusión respecto de la problemática de la diversidad cultural en la educación ha comenzado a cobrar mayor protagonismo desde hace unas décadas. Enfoques actuales, como el Multiculturalismo o la Interculturalidad, están cada vez más presentes en estas discusiones, en parte como perspectivas que intentan responder a la tendencia homogeneizadora que ha caracterizado al modelo educativo hegemónico durante gran parte del siglo XX (Bonai, 1998; Neufeld y Thisted, 1999), y en parte como posturas funcionales al actual sistema político-económico, sustentado en una estructura de diferenciación y desigualdad social.

En este trabajo nos hemos propuesto, por un lado, profundizar el análisis crítico de las concepciones de cultura, diversidad cultural y etnicidad implicadas en los enfoques multi e interculturales, y por el otro, interpelar aquellos modelos que declaman propiciar el "diálogo" entre los grupos de actores que son parte del proceso educativo, teniendo en cuenta que sus relaciones, dentro y fuera de la institución educativa, son conflictivas y que las diferencias social e históricamente construidas, esconden también relaciones de poder y desigualdad.

Estas tendencias están alineadas con ciertos fenómenos significativos, tales como: a) procesos de politización de lo étnico; b) el proceso que ubica a la

educación en un lugar central para la resolución de conflictos relacionados con la diferenciación social y la diversidad cultural.

En el primer caso, encontramos un número creciente de experiencias y reivindicaciones políticas de sujetos que se movilizan bajo banderas de pertenencia étnica. Es importante destacar la manera en que es construida la diversidad sobre la que se coordinan las acciones, diversidad que se manifiesta siempre en situaciones concretas, en las que se ponen en juego intereses y conflictos sociales. En este sentido, la diversidad también es explotada y hasta se legitima en un contexto de crecientes desigualdades, en el que la etnicidad se transforma en motor de prácticas políticas hegemónicas y subalternas, expresadas en la búsqueda de democratización de los espacios de participación social.

En el segundo caso, encontramos en los enfoques interculturales un optimismo desmedido puesto en la educación, como dimensión y proceso social a través del cual no sólo se producen y expresan conflictos sociales, sino también se resuelven. Suele pedírsele a la educación que asuma ella sola los retos de la interculturalidad, pero distintos aspectos de ésta se dirimen en otros espacios. Los programas educativos no pueden suplir la ausencia de políticas interculturales tendientes a resolver los conflictos —no a controlarlos— en los distintos ámbitos de la sociedad Díaz (2001).

Además de las reflexiones teóricas en torno a la interculturalidad, nos referiremos a situaciones concretas relevadas en la investigación que hemos desarrollado en un programa intercultural de educación secundaria para áreas rurales de Perú. Las características del programa, la tradición de países andinos como Perú en la discusión acerca de la interculturalidad en la educación, y la particular construcción histórica de la diversidad cultural en la región, captaron nuestro interés. Sin embargo, es importante destacar que el análisis del caso estuvo subordinado a la discusión teórico-metodológica, la cual se inserta en una trama de discusiones y referencias empíricas no acotadas a ese contexto regional específico.

Entre el Multiculturalismo y la Interculturalidad: precisiones conceptuales

Antes de adentrarnos en el análisis de la perspectiva intercultural en educación, es pertinente precisar conceptualmente el término, de modo que nos permita distinguirlo de un cúmulo de nombres con los que se lo ha asociado. Cada uno de ellos remite a tradiciones y contextos de surgimiento distintos y, por tanto, admiten significados o conceptualizaciones diversas.

Aguado Odina aporta una síntesis interesante sobre el uso indiscriminado de términos que incorporan a la raíz "cultural" los prefijos "multi", "inter", "pluri" y "trans".

"Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos. (...) Pluricultural es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. (...) Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia" (Aguado Odina, 1991: 83).

A partir de esta aproximación, nos permitimos profundizar el tema sobre dos líneas teóricas que se encuentran enmarcadas bajo los términos de Multiculturalismo e Interculturalidad.

El Multiculturalismo es un concepto noratlántico que, además de describir contextos en los que conviven distintas culturas, "se ha convertido desde hace unas décadas en política de estado para contener reclamos de respeto a la diferencia" (Briones, 2002: 382). Estos contextos se han constituido en parámetro de referencia para fijar las nuevas tendencias relacionadas con la tolerancia y la convivencia multicultural. Sin embargo, el multiculturalismo, o la política del reconocimiento, implica el supuesto de que entre las culturas diversas se establecen relaciones igualitarias y simétricas, negando la conflictividad de las relaciones en la que la diversidad es construida. Lo que en realidad se promueve es el respeto entre los distintos colectivos culturales, que se mantienen separados.

El enfoque Intercultural, con mayor anclaje en Latinoamérica, ha sido desarrollado por muchos autores, retomando el discurso del multiculturalismo, pero adaptándolo a situaciones sociales distintas y orientándolo hacia diversos objetivos. Entre ellos, López (2001) afirma, por un lado, que la noción de interculturalidad surge en respuesta a la condición de multiculturalidad que caracteriza a las sociedades latinoamericanas, producto de su devenir histórico; por el otro, que frente a la multiculturalidad, como categoría "descriptiva", surge la interculturalidad, como categoría "propositiva".

Sin embargo, advertimos en nuestro análisis que no se trata sólo de una distinción entre una categoría descriptiva y una propositiva, sino de la forma en la que se describe desde las posiciones multiculturales: como si se tratara de colectivos separados.

Siguiendo con esta línea argumentativa, suele identificarse diálogo como la palabra clave en la interculturalidad, cuya condición es el respeto mutuo entre las culturas diversas. Sin embargo, en muchos casos este discurso sigue pegado a la idea de que es la igualdad de circunstancias sociales la que, junto al respeto, puede llevar al diálogo. Este es el punto de mayor conflicto que esta teoría

presenta para ser llevada a la práctica a través de políticas interculturales concretas.

Lo que el actual debate respecto de la interculturalidad parece encerrar son profundos conflictos derivados de posturas y perspectivas político-culturales divergentes, que parecen oscilar entre, por un lado, el intento de naturalización/armonización de las relaciones entre colectivos a través de la matriz dominante del estado nacional; por el otro, la denuncia sobre el carácter conflictivo de estas relaciones, entendiendo a la cultura como una arena de lucha por el control de la producción de verdades y la hegemonía política y cultural (Walsh, 2002; Williams, 1980).

En todo caso, la complejidad del debate exige que se haga una mirada multidimensional de la interculturalidad, en tanto nuevo paradigma emergente que encierra posturas, compromisos y referentes diversos de la realidad social. El análisis de la perspectiva intercultural en educación, no puede ser reducido al uso instrumental del concepto, sino que debe atravesar las múltiples significaciones que adquiere como proyecto político, epistemológico, cultural y educativo.

Interculturalidad y construcción social

La construcción de los proyectos interculturales debe ser entendida relacionándola con estrategias políticas contextualizadas. No puede pensarse en la interculturalidad desde una lógica instrumental, que propicia la extensión o universalización de un modelo transcultural con buenas intenciones.

En muchas regiones de Latinoamérica esta construcción parte de la diferencia colonial que ha determinado relaciones de subalternidad con distintos pueblos, fundamentalmente indígenas. En definitiva, el campo de disputa en esta construcción está determinado por las relaciones de poder, en términos de colonialidad del poder (Quijano, 1999). La disputa o lucha de sentidos puede enmarcarse en una doble visión, desde lo hegemónico y desde lo oposicional. Esto significa que la interculturalidad como proyecto político, social y epistemológico, construido socialmente, emerge del conflicto de poder en el que se confrontan procesos y prácticas de diferenciación y subalternización de los pueblos indígenas, y procesos y prácticas de resistencia.

La instalación de la Interculturalidad en las agendas oficiales y en los lineamientos políticos del Estado ha sido indudable en los últimos años.

Interculturalidad y educación

La escuela, tradicionalmente negadora de la diversidad, ha asumido en los últimos tiempos un discurso moral de celebración de la misma que no ha dejado en ningún momento de enfatizar esos sentidos definidos en el punto anterior. La escuela, como espacio de interacción social, continúa acentuando una visión relativista del diferente, a través de la naturalización de las

diferencias culturales y una mirada estática y ahistórica de las identidades (Novaro 1999b).

¿De qué hablamos entonces cuando nos referimos a la educación intercultural? De un proceso de construcción de un proyecto con serias contradicciones. Analicémoslo con mayor detenimiento.

Este enfoque de la educación, como menciona Claudia Briones (2002), ha sido definido como aquel que persigue el reconocimiento y el diálogo entre culturas diferentes, dando espacio a la diversidad, más que prescribiendo soluciones o recetas. Para la autora, desde este enfoque es necesario que se tomen en cuenta las representaciones y negociaciones con tensiones propias que se producen al nivel regional y local en el que se desarrollan las experiencias educativas.

Estas posturas indican una crítica respecto de la mirada idílica con que se define el encuentro entre culturas en el norte de nuestro continente, contraponiéndose a la definición de la educación intercultural como un "diálogo armónico entre culturas" (Zúñiga y Gálvez, 2002: 321). La educación intercultural de manera aislada no puede establecer relaciones armónicas, porque el respeto mutuo entre las culturas no puede darse independientemente del resto de las condiciones sociales. No puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras estructuralmente se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales.

Sin embargo, más allá de los aportes críticos de muchos autores, la educación intercultural suele ser delimitada como aquella referida a programas compensatorios y prácticas educativas destinadas fundamentalmente a mejorar el rendimiento educativo de poblaciones étnicas y culturales minoritarias. Colateralmente, puede preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios (Aguado Odina, 1991).

El relevamiento histórico del uso del término educación intercultural, y la relación entre éste y otros como la educación bilingüe intercultural (EBI), la educación popular y la educación rural, nos abre las puertas para encontrar el origen de muchas decisiones políticas tomadas en torno a programas educativos dentro de contextos caracterizados por la diversidad cultural. No vamos a profundizar aquí en la historia de estas tradiciones, aunque sí haremos algunas referencias y presentaremos conclusiones a las que hemos arribado luego del relevamiento realizado.

La EBI, por ejemplo en Perú, con más de tres décadas de institucionalización no ha logrado ejercer una profunda influencia en los programas curriculares para áreas rurales, mucho menos para las escuelas urbanas (Zúñiga y Gálvez, 2002). Luego de atravesar décadas en las que estuvo restringida a la educación rural, en los noventa comienza a asumirse políticamente la diversidad cultural y

lingüística y a forjarse el clásico lema de unidos en la diversidad. Pero esta política, reducida en la práctica general a la preparación de textos escolares en lenguas indígenas y a la versión bilingüe intercultural, sigue orientada exclusivamente a miembros de las poblaciones de lengua y cultura nativas. La diversidad existe dentro de los márgenes de la educación indígena y fundamentalmente focalizada en la educación primaria rural. La educación secundaria y las escuelas urbano marginales con población indígena quedan relegadas.

En Argentina las experiencias llevadas adelante son de corte regional, provincial o departamental, de escala reducida y fundamentalmente rurales. Lo que indica una profunda escisión entre las declaraciones de derecho y la práctica política y social.

Tanto en Perú, como en Argentina y en el resto de Latinoamérica la gran fragmentación de los programas de educación intercultural, como la discontinuidad en las políticas y proyectos interculturales en general, han contribuido a que muchas transformaciones queden inconclusas y muy debilitados algunos principios que en distintos momentos la motivaron. La EBI no ha logrado implementarse más que de manera limitada porque se mantiene aislada del sistema educativo (es educación para indios, y no se articula con propuestas y medidas de otros sectores. Además no se logró abrir la participación de los distintos sectores involucrados en la planificación ni en la toma de decisión. En muchos casos se constituye en una propuesta focalizada y vertical, que no suele admitir formas alternativas para el manejo de la diversidad y la diferencia.

La interculturalidad, los contenidos escolares y la propuesta didáctica en los materiales

La interculturalidad es definida desde la coordinación del programa como un eje transversal que debe atravesar todo el diseño curricular, referido a la necesidad de incluir a los alumnos, con la diversidad cultural y lingüística que los caracteriza, en la propuesta pedagógica. Sin embargo, lo que se encuentra en los materiales escolares es el trabajo sobre las categorías descriptivas de plurilingüismo y multiculturalidad, más que un diseño didáctico sostenido sobre la idea de reconocer distintas formas de aprender en los alumnos. La multiculturalidad entonces es tratada como contenido específico del área de Comunicación, presentando definiciones conceptuales, ejemplos y casos, que refuerzan una idea de diversidad como resultado de la existencia de culturas diferenciadas y separadas unas de otras, básicamente por la perpetuación de sus contenidos culturales esenciales.

Partimos de la premisa de que la interculturalidad, además de construirse a partir de una declaración de principios, debe traducirse en una propuesta didáctica, aunque no se limite a ella, que pueda ponerse de manifiesto a través de la presentación de consignas diversas que recuperen diferentes actitudes de

valoración por los saberes de las comunidades, que presente los contenidos como formas de interpretación de la realidad y la historia, no como saberes cerrados, que favorezca el intercambio de ideas y opiniones. En definitiva, no se trata de un contenido que requiere ser considerado en una o más sesiones.

Al ser tratada la diversidad cultural como un contenido se aísla y recorta una dimensión que define aspectos determinantes en la interacción entre los jóvenes y la propuesta educativa. Si el texto no se construye desde una perspectiva que incorpore a los distintos grupos de alumnos, que permita situar el tratamiento de las temáticas, se refuerza la idea de que se trata de una propuesta para jóvenes que no son ellos. No se observa que la diversidad cultural represente en los materiales factores de identificación y diferenciación claros. ¿Qué se quiere decir con esto? Una cosa es identificar y designar al que es distinto (esto también se hace por omisión del mismo) desde un lugar indefinido, contribuyendo a construir una imagen de la diferencia definida a partir de parámetros culturales estáticos, y otra es definir un contexto caracterizado por la diversidad, en el que los jóvenes se sientan tan parecidos y tan diferentes como los demás.

Por otro lado, no se trata sólo de apreciar las diferencias como realidades dadas, sino de promover el análisis del modelo sobre el que esas diferencias se han construido en el pasado y en el presente. Sin embargo, el tratamiento de los contenidos analizados cae dentro del modelo de literacidad hegemónico en la escuela, en el cual la problematización y contextualización histórica de la diversidad no tienen espacio. En este sentido encontramos coincidencias con las situaciones señaladas por Zavala (2002: 21) en su investigación en escuelas y comunidades de los andes peruanos, en los que la autora observa "las prácticas letradas que definen el espacio escolar como un dominio que privilegia un lenguaje descontextualizado concebido como un fin en sí mismo". En este sentido el conocimiento es directamente identificado con el conocimiento letrado que se adquiere en la escuela, no reconociéndose otros espacios formativos no formales.

Conclusiones

Para concluir, podemos decir que entre los aspectos más críticos encontrados, tanto en la historia de la llamada educación intercultural como en el caso analizado, pueden mencionarse: el predominio de nociones restringidas de cultura; una falta de articulación entre proyectos educativos y demás dimensiones de la vida social; una marcada verticalidad en la difusión del proyecto intercultural; una casi excluyente reducción del mismo a espacios rurales (no urbanos); y un vacío dejado por el estado en muchas regiones, que es ocupado a veces por organizaciones de distinta procedencia y con fines divergentes —como es el caso de instituciones religiosas, que han desarrollado proyectos de EBI acompañando la tarea de evangelización—. Si bien en nuestra investigación no nos dedicamos a analizar particularmente esta situación, son

muchas las experiencias relevadas por distintos autores que dan cuenta de este hecho, especialmente significativo en países andinos y en las regiones del norte de Argentina (Zuñiga y Gálvez, 2002; Zavala, 2002).

Lo que podríamos denominar como potencialidad teórica de este enfoque está en la consideración de los contextos de diversidad cultural como espacios que permiten desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos, enseñar a convivir con la ambigüedad y relativizar los logros de la propia cultura (Novaro, 2003). Al igual que otras tendencias pedagógicas, este enfoque permite promover mayores niveles de ambigüedad e incertidumbre en la presentación de los contenidos escolares, distanciándose de los modelos educativos más rígidos y las nociones más positivistas acerca de qué es el conocimiento. Estas características, asociadas con una mayor flexibilidad, pueden ser consideradas en distintos aspectos de la propuesta educativa, es decir, en la selección y tratamiento de los contenidos, en la propuesta didáctica en general, en la estructura y organización del tiempo y el espacio escolar, y en la construcción del rol docente y del alumno.

Entendiendo a la interculturalidad como un proyecto político-social mayor, atravesado necesariamente por iniciativas que deben tomarse en el campo político y en la dinámica de la sociedad civil, podemos decir que la educación no puede asumir sola los retos de la interculturalidad. Pero sí podemos pensar en un modelo educativo más ligado a las contingencias sociales que viven determinados sujetos, enfatizando significados construidos en contextos cotidianos variables (Rockwell, 1996).

Uno de los aspectos que más cuestionábamos en el análisis de la perspectiva intercultural era la reducción del tema teórico y de los proyectos concretos en Latinoamérica a la cuestión indígena. La referencia permanente de la educación intercultural recaía en el tratamiento de la diversidad cultural en términos de población indígena y no indígena. Nos preguntábamos, ¿no existen otras comunidades de identificación y adscripción pasibles de ser consideradas en estos programas? En ese proceso de indagación entendimos que la cuestión central en los enfoques interculturales vigentes no pasa por la situación de diversidad cultural de hecho, sino por el modelo de diferenciación constitutivo de las relaciones sociales en un proceso socio-histórico de larga data.

Ese es el modelo sobre el que se ha construido la interculturalidad. Un modelo que opone saberes locales no-académicos con la universalidad epistémica de la modernidad. Un modelo enraizado en relaciones de poder que opone población blanca occidental a población indígena.

La noción de interculturalidad emerge como proyecto dentro de un campo de disputa en el que se confrontan lo hegemónico y lo oposicional. La interculturalidad es discurso obligado desde el Estado y sus agencias a través de proyectos políticos que promueven el entendimiento y la unidad nacional en

la diversidad, a través del ajuste fundamentalmente en los canales de comunicación entre dos poblaciones o comunidades diferenciadas. Mejorando el diálogo y los canales que lo favorecen —entre ellos la educación— se podrían superar los conflictos interculturales. Esta tendencia está más orientada a controlar el conflicto social que a crear sociedades más igualitarias. Paralelamente, la interculturalidad representa una renovada bandera de lucha de viejas y nuevas reivindicaciones de pueblos atravesados históricamente por procesos de dominación colonial. Podemos identificar una tendencia orientada a producir transformaciones sociales partiendo de la acción local, exigiendo y asumiendo participación y poder de decisión en múltiples aspectos de la vida social (ver el tratamiento de esta doble visión en Walsh, 2002).

Lo que atraviesa esta discusión son enfoques que parten de miradas distintas acerca de los conflictos culturales. En ellos se concibe de manera diferente a la cultura —y a la diversidad cultural—, porque responden a intereses y posicionamientos político ideológicos divergentes.

Quisiéramos terminar esta breve reflexión en torno a la interculturalidad retomando algunas de las ideas que destacamos más arriba. Si bien este enfoque puede reducirse conceptualmente a aquel en el que más que prescribir soluciones se persigue el reconocimiento y diálogo entre culturas diferentes, en la experiencia histórica de las prácticas socioeducativas, son los actores en sus interacciones los que definen su significado en cada contexto regional. Desde este enfoque es necesario que se tomen en cuenta las representaciones y negociaciones —con tensiones propias— que se producen al nivel local en el que se desarrollan las experiencias educativas. Nuestra visión altamente pesimista respecto de los discursos, formulaciones y producciones oficiales fue puesta a prueba en el análisis al realizar las observaciones de campo en una comunidad rural. Enfatizamos entonces que la interculturalidad es un proyecto en construcción, dentro del cual encontramos discursos funcionales a la estructura social vigente, tanto a nivel nacional como comunal, pero también espacios o intersticios para prácticas alternativas.