

Formación docente e interculturalidad

Conferencia de **Elena Achilli**

*Doctora en Ciencias Antropológicas
Profesora en Historia (Or. Antropología)
Profesora Titular Ord. en la
Universidad Nacional de Rosario (UNR)
Investigadora del Consejo de
Investigaciones de la UNR
Profesora en distintos posgrados del país*

*Esta conferencia fue pronunciada en el marco de la presentación del 11º número de la revista *Diálogos Pedagógicos* el día 22 de mayo de 2008.* En esta ocasión, la Dra. Elena Achilli, partiendo de una idea de diálogo crítico, planteó la concepción de formación docente y de interculturalidad y contextualizó la explosión de lo intercultural.*

Rechazando la noción de cultura como estática y homogénea, sostuvo que es necesario relacionarla con las condiciones sociales e históricas para no caer en el error de incorporar el discurso de la diversidad como un discurso falsamente democrático.

Muchas gracias por la presentación y por la invitación a compartir con ustedes la presentación de esta revista. Hablar de once números supone una tarea académica importante que resulta necesario destacar. Además, quisiera disculparme ya que en las varias invitaciones que he recibido con anterioridad me fue imposible participar de estos espacios. De manera que les agradezco nuevamente la invitación.

* Se ha intentado adaptar el discurso oral, en la medida de lo posible, a los fines de su publicación (nota de la editora).

Lo primero que uno tendría que decir ante una situación como la presente, y más frente a tanta juventud, es que debemos neutralizar cualquier sentido de ritualidad académica que puede suponer una conferencia, en tanto autoriza y legitima simbólicamente una determinada palabra, como diría Pierre Bourdieu. Más bien quisiera provocar un diálogo, o más correctamente el sentido crítico del diálogo que interroga, polemiza, contrasta, complementa y amplía las ideas que de alguna manera trataré de compartir con ustedes. Es decir, el diálogo no como un idílico consenso, tan planteado en las últimas décadas, sino como una *herramienta de conocimiento* que nos permita objetivar con mayor claridad un tema como es el que plantea el título de esta charla acerca de *interculturalidad y formación docente*, el cual en las últimas décadas resulta tan fuertemente constitutivo de nuestras prácticas y nuestros sentidos comunes como profesores.

Sabemos de las dificultades y riesgos que corremos cuando intentamos conocer problemáticas en las que estamos tan implicados por nuestras propias experiencias y, por lo tanto, por las variadas apropiaciones explícitas e implícitas que vamos realizando en nuestras prácticas cotidianas. De tal modo que recuperar el sentido crítico del diálogo tendría una doble pretensión: por un lado, posibilita plantear esta charla como disparadora del debate e invitarlos a ello; y por el otro, realizar una primera aproximación al tema de la formación docente y de la interculturalidad desde esta perspectiva del diálogo.

A mi entender, tanto la formación docente como las problemáticas de la interculturalidad suponen procesos de intercambio en los que podemos recuperar de modo explícito ese sentido crítico que conlleva al diálogo. Es decir, el diálogo como una herramienta de conocimiento que se despliega en el proceso de interacción y contrastación que, al mismo tiempo que va identificando núcleos sobre los cuales dialogar, produce transformaciones tanto en aquello que se intercambia como en los mismos sujetos discutidores.

Me interesaría repetir esta idea porque me parece que saca la concepción de diálogo como idilio, como consenso sin conflictividad. Estoy planteando el diálogo como una herramienta de conocimiento, como un modo de conocer. Remarco esta idea del diálogo en tanto herramienta de conocimiento que se despliega, por lo menos, en un triple proceso: como proceso de interacción y contrastación, como proceso en el que se van

identificando núcleos problemáticos sobre los cuales intercambiar en esas interacciones y, por último, como proceso que produce transformaciones, tanto en esos núcleos sobre los cuales vamos a dialogar pero también transformaciones en los sujetos que están interactuando. Me parece que es esta noción de interacción, de identificación de aquello sobre lo que estamos dialogando y de transformación tanto del contenido que circula como de nosotros mismos como sujetos dialogantes lo que hace del diálogo una herramienta de conocimiento en su sentido crítico. Desde esta misma perspectiva podríamos entender a la formación docente, a las prácticas docentes y también a la idea de interculturalidad.



Dra. Elena Achilli

Esto es lo que, desde mi punto de vista, hace del diálogo un modo de proceder crítico y, como tal, basamento de un modo de conocer el mundo de lo social y, por ende, cualquier proceso socio-educativo. Quisiera aclarar que no me estoy refiriendo sólo a lo crítico en el sentido que suele usarse cotidianamente como crítica de aspectos que vemos como negativos. Estoy entendiendo la noción de crítica en un sentido metodológico, de modos de conocer y que procede a través de contrastar, comparar y poner en relación una diversidad de información sobre determinada problemática. Colocar en diálogo una información con otra, discutirla, interrogarla.

Por lo tanto, la *crítica* como una herramienta intelectual que potencia no sólo los modos de conocer (cuando queremos generar conocimientos sobre alguna problemática particular) sino, también, los modos con que desarrollamos nuestras prácticas cotidianas como docentes, como enseñantes y aprendices simultáneos. Es así como estoy pensando el diálogo, desde esta idea de ejercitar la crítica como una herramienta metodológica desde donde podemos trabajar los conocimientos.

Un modo de conocer desde el cual podemos trabajar alrededor de núcleos problemáticos de las relaciones y procesos socio-educativos y, a su vez, extiende su sentido crítico al propio quehacer como profesores y/o como investigadores. ¿Qué

pretendemos conocer o enseñar? ¿Cómo conocemos? ¿Cómo enseñamos? ¿Por qué conocemos o enseñamos esos qué y esos cómo? ¿Para qué conocemos o enseñamos?

En fin, un conjunto de interrogantes que posibilitan extender este sentido crítico a nuestras propias prácticas en tanto las interpelamos en su relación con los contextos socio-históricos dentro de los cuales conocemos o enseñamos y, desde luego, vivimos. Contextos que, necesariamente, no pueden ser externos a la crítica objetivadora de nuestras experiencias y de las instituciones en las que desplegamos nuestras prácticas. Por lo tanto, desde este sustrato de sentido me acerco a la relación entre formación docente e interculturalidad con la ambición de provocar la necesidad de abrir procesos de *autoanálisis colectivos*, como los llama Pierre Bourdieu, instaurando formas de reflexión crítica que posibiliten perturbar y desestructurar nuestros sentidos comunes profesoriales. Como dice el autor, este lugar del *autoanálisis colectivo* es un lugar a inventar y podríamos agregar que, si incursionamos utilizando el diálogo en su sentido crítico tal como hemos expuesto, nos permite no sólo apropiarnos de un instrumento de conocimiento sino también de elementos para la acción transformadora de nuestras prácticas y relaciones.

«El diálogo es una herramienta de conocimiento que se despliega en el proceso de interacción y contrastación que, al mismo tiempo que va identificando núcleos sobre los cuales dialogar, produce transformaciones.»

Hasta aquí, una presentación. De algún modo, también una introducción al tema de la formación docente y de la interculturalidad en tanto son problemáticas cruzadas por esta idea de diálogo. Hoy, comentaba a unas compañeras con las que estuve charlando que, cuando pensé cómo organizar esta charla, no tuve tan presente que la desarrollaría en la presentación de la revista *Diálogos Pedagógicos*. Sin embargo, algo debe haber quedado en el subconsciente para que me haya detenido tanto en la noción de diálogo. Debe haber sido el sustrato de huellas del inconsciente que me jugó esta forma de presentar.

La intención era, entonces, quitar la ritualidad, como dice Bourdieu, de palabra autorizada que pueda suponer una conferencia. Critiquen, contrasten, interroguen lo que podamos decir, nunca sacralicen ninguna palabra autorizada. Sobre el tema tengo una anécdota que, si quieren, podemos compartirla después.

Formación docente e interculturalidad. Para pensar su relación en contexto

El título de esta charla remite a una relación entre dos nociones. Por lo tanto, me parece indicado, en primer lugar, aclarar de qué estamos hablando como un modo de facilitar nuestra comunicación. En algo ya hemos avanzado al considerar la formación docente y la interculturalidad desde aquella concepción del diálogo en un sentido crítico.

«Critiquen, constrasten, interroguen lo que podamos decir, nunca sacralicen ninguna palabra autorizada.»

Hace unos años he planteado que podría entenderse como *formación docente* un determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanzas y de aprendizajes orientadas a la configuración de sujetos docentes, enseñantes. Por lo tanto, desde esta categorización resulta clave la misma noción de práctica docente en un doble sentido: por un lado, como práctica de enseñanza que supone ese proceso de transmisión, de intercambio de conocimientos, de diálogo en el sentido que hemos planteado. Y, por el otro, como ese proceso de apropiación del mismo quehacer docente, es decir, como apropiación de una *práctica docente* que el sujeto podrá desarrollar.¹

Dado que he mencionado la noción de *práctica docente*, me parece útil retomar también una vieja diferenciación con la noción de *práctica pedagógica*, como un modo que nos ha permitido poner de manifiesto ciertas hipótesis con las que venimos trabajando desde hace años.² En principio recuerdo que hablamos de *práctica pedagógica* para hacer referencia a esa práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente y estudiante y que se configura entorno al trabajo con los conocimientos. Mientras que utilizamos la noción de *práctica docente* para mostrar que, amén de constituirse desde la práctica pedagógica en el trabajo con el conocimiento, la trasciende al implicar además un conjunto de actividades, interacciones y relaciones constitutivas del cam-

¹ ACHILLI, Elena. *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor, Rosario, 2000.

² ACHILLI, Elena. "La práctica docente: una interpretación desde los saberes de los maestros". En *Cuadernos de Formación Docente*, N°1. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 1987.

po laboral del sujeto maestro o profesor que desarrolla en determinadas condiciones institucionales y socio-históricas.

La diferenciación de estas categorías nos ha permitido sustentar cierta hipótesis de trabajo considerando que el peso del conjunto de actividades y relaciones que implica el trabajo docente ha ido enajenando la especificidad de su quehacer como práctica pedagógica. Enajenando, es decir, como haciéndola externa, ajena a su propio quehacer. Es decir, se ha ido neutralizando el trabajo con los conocimientos. En otras palabras, las condiciones del trabajo docente inmerso en distintas burocratizaciones, desjerarquizado salarialmente, en una estructuración de los espacios y tiempos laborales limitantes para un trabajo reflexivo y crítico con los conocimientos son algunos de los aspectos que lo diluyen como sujeto intelectual. Uso la idea de intelectual para decir que el trabajo como docentes es un trabajo cuya materia prima son los conocimientos.

«Podría entenderse como formación docente un determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes, enseñantes.»

Desde luego que estas categorías presentadas esquemáticamente sólo pueden adquirir algún sentido si se ponen en juego para conocer, analizar los contenidos concretos que adquieren estas prácticas docentes y pedagógicas en determinados contextos escolares, sociales e históricos.

De igual modo tendría que plantear para la noción de *formación docente*, de la que tanto se ha hablado en las últimas décadas a partir de las transformaciones introducidas por las políticas neoliberales. ¿De qué formación docente hablamos? ¿Cómo se expresan las transformaciones que se abrieron en las últimas décadas? ¿Qué huellas de otras tradiciones de formación docente podemos identificar? ¿Qué concepciones formativas se desplegaron o se despliegan? ¿Qué supuso la incorporación de los postítulos y la infinidad de cursos de capacitación que surgieron para los docentes en actividad? ¿Qué bibliografía se fue imponiendo? ¿Qué orientaciones conceptuales fueron preponderantes? ¿Cómo se está planteando hoy la formación docente?

Interrogantes que, desde luego, dejaré abiertos y que tal vez podrían articularse en un programa de investigación acerca de la formación docente. Los invito a que investiguen. Éstos son interrogantes disparadores para algunos procesos de investigación acerca de la formación docente, sus transformaciones, su historicidad, sus expresiones cotidianas.

A mi entender, podríamos dar cuenta de estos interrogantes como un programa de investigación, desde una perspectiva teórico-metodológica que, por supuesto, no aisle a la formación docente en sí misma. Por el contrario, a mi entender, debe ser entendida en los cruces de distintas escalas contextuales: desde aquellas dimensiones cotidianas a las distintas dimensiones socio-históricas generales del presente o del pasado que van configurando y dan sentido a determinadas formaciones docentes que queremos tener bajo análisis.

Considero que este mismo enfoque, también, resulta enriquecedor para entender las problemáticas de la interculturalidad. Quiero aclarar que por enfoque estoy considerando las articulaciones de distintas dimensiones que son configurativas de cualquier problemática educativa que queramos analizar, en este caso formación docente y las problemáticas de la interculturalidad. Es decir, enfoque como articulación de distintas dimensiones; nombro algunas: aquellas que hacen al contexto socio-histórico general, aquellas que hacen al contexto de las políticas educativas de la época o del momento que queremos investigar o ubicar determinada formación docente bajo análisis, el contexto local en el que se inscriben estas problemáticas a analizar, el contexto institucional, el contexto de la biografía de los sujetos que están involucrados en aquellas prácticas, relaciones y procesos que queremos analizar. Por lo tanto, hablar de enfoque supone relacionar esas distintas dimensiones como resguardo a las posibles reducciones que pueda autonomizar alguna problemática.

«El peso del conjunto de actividades y relaciones que implica el trabajo docente ha ido enajenando la especificidad de su quehacer como práctica pedagógica.»

Veamos entonces cómo esto puede adecuarse a lo que entiendo como un *enfoque intercultural* desde el cual podemos analizar las prácticas docentes o los procesos educativos en general.

Estoy partiendo de una concepción de lo intercultural que, reconociendo la singularidad o diversidad de los sujetos o grupos socio-culturales (ya sea por diferencias de clases sociales, étnicas, socio-culturales, de género, generacionales o diferencias biográficas) no desconozca aquello que hace a la educación común como igualdad del derecho a una educación de calidad para todos. Me parece una idea de interculturalidad que se podrá entender mejor cuando yo puntualice cómo surge esta expansión de la interculturalidad. Repito, un enfoque de lo intercultural que si bien reconoce singularidades o diversidades de distinto tipo (clases sociales,

étnicas, de género, incluso de posiciones políticas, ideológicas, de posicionamientos pedagógicos) intente una educación común que no olvide la igualdad (sé que hay mucha crítica entorno al término "igualdad", pero en todo caso, lo dejo para el sentido crítico del diálogo que podremos abrir luego). En síntesis, interculturalidad como reconocimiento de las singularidades/diversidades en el marco del derecho a una educación de calidad para todos por igual.

Aclaremos ahora, la noción de "lo cultural" que se pone en juego. Intento discutir o revisar una concepción acerca de la cultura como una noción estática, como una noción que no tiene historia. Una noción que circula con bastante frecuencia - "cultura de los niños", "cultura de los pobres", "cultura de los jóvenes"- como si lo cultural fuese homogéneo, sin historia y sin posibilidad de transformación. Una "cultura" donde no hay heterogeneidades, donde no hay contradicciones. Con esta concepción errónea es con la que estamos polemizando. No es posible hablar de la "cultura de los tobas", la "cultura de los mocoví", la "cultura de los jóvenes", la "cultura de los niños", la "cultura de la escuela" como un todo homogéneo. Tal conceptualización ha llevado a que, muchas veces, se hable de "cultura de la escuela" versus "cultura de la familia" o de conjuntos sociales "pobres" o "indígenas". Entiendo que aquí tenemos una concepción para discutir y problematizar por las distintas implicancias que supone.

Ahora bien, para entender mejor esta idea de lo intercultural deberíamos considerarla en contexto. Voy a partir, para dar cuenta de esta expansión de la problemática de lo intercultural, con una afirmación que no es novedosa pero que me permite tomar posición sobre el tema que nos convoca. Planteo que la expansión que han tenido las problemáticas de la interculturalidad, del multiculturalismo, de la diversidad, de la atención a la diversidad, etc. forman parte de esa "vulgata planetaria" como la denominó irónicamente Plerre Bourdieu.³ Vulgatas



Ante un numeroso público Achilli planteó la problemática de la interculturalidad

³ BOURDIEU, Pierre. *Pensamiento y acción*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2002.

que, transformadas en sentido común generalizado, no sólo ocultan las densas contradicciones sociales sino también las mismas condiciones históricas en que ellas se producen.

«Estoy partiendo de una concepción de lo intercultural que, reconociendo la singularidad o diversidad de los sujetos o grupos socio-culturales (...), no desconozca aquello que hace a la educación común como igualdad del derecho a una educación de calidad para todos.»

Distintos autores han planteado que las transformaciones económicas, sociales, políticas desarrolladas en las últimas décadas se han inscripto en un relevante proceso de construcción hegemónica a través de transformaciones socio-culturales que inciden en las concepciones y percepciones de distintos aspectos de la realidad social. En ello es importante tener en cuenta el papel

que han jugado y que juegan las denominadas usinas de pensamiento, ya sean internacionales o nacionales, en la formación de la opinión pública y académica. Porque los profesores, los estudiantes, somos sujetos privilegiados para desarrollar y expandir estos pensamientos que han ido legitimando y que han sido simultáneos con las transformaciones de las últimas décadas. Como dice Daniel Mato, un sociólogo venezolano, la difusión de las ideas liberales a escala mundial es un destacado fenómeno de nuestro tiempo. Y, habría que agregar que, por lo tanto, no podemos desconocer los modos en que inciden en las formulaciones y análisis que realizamos de cualquier proceso o fenómeno que queremos conocer.

Los temas que hoy nos ocupan -tanto el de formación docente como el de interculturalidad especialmente- forman parte de esa expansión de ideas que han sido simultáneas a las transformaciones económicas y socio-políticas que se abrieron desde los años '70 en el siglo pasado, se fueron profundizando durante los '80 y '90 y hoy van adquiriendo nuevas coloraciones que habrá que discutir.

Una expansión que, a nivel conceptual, ubica lo cultural en un centro privilegiado de interés, en un doble movimiento interrelacionado: por un lado, configura parte de los desplazamientos conceptuales que se inscriben en el contexto de los debates teóricos y metodológicos generados en las ciencias sociales durante esas décadas; pero por el otro, supone también ciertas reformulaciones teóricas y metodológicas que fueron acompasando los profundos cambios históricos que se dieron por entonces. Desplazamientos teóricos y metodológicos que convierten a determinadas perspectivas antropológicas,

es decir, la disciplina antropológica donde la noción de lo intercultural ha sido tan contundente, en un centro de influencia de la época. Ya sea estas reactualizaciones de lo cultural y la diversidad como el mismo quehacer etnográfico ejercen una fuerte influencia no sólo en las distintas disciplinas o campos de estudio (desde los denominados estudios culturales hasta la economía, pasando desde luego por la educación, la historia, la sociología, psicología, comunicación), sino también que se han incorporado en muchas argumentaciones de las propuestas políticas o usadas por algunos opinólogos del neoliberalismo, como Grondona, por ejemplo, que tiene unos libros que hablan de las diferencias de las naciones entre pobres y ricos por diferencias culturales. Es decir, la explicación de lo cultural resuelve todo.

Si bien desde lo teórico y metodológico estos desplazamientos dan para profundizar distintos aspectos, me interesaba dejar planteada esta simultaneidad del contexto en que se da. Se dan desplazamientos de conceptos o de modos de mirar la realidad social en un momento histórico en el que también -y simultáneamente- se producen cambios sociopolíticos. Quisiera destacar y poner en evidencia esto para el campo de la investigación social, incluso de la formación docente y de la enseñanza, por las implicancias tanto de orden teórico y metodológico como del orden político e ideológico que no podemos desconocer quienes estamos involucrados en estos procesos.

Me interesaría ver las implicaciones que esta expansión de lo cultural puede tener en las prácticas docentes, en lo cotidiano. Como dijimos entonces, esta explosión de lo cultural también tendrá una fuerte presencia en América latina bajo la forma de políticas interculturales que, por lo general, y no es casual, se han planteado en relación a las poblaciones indígenas y, en principio, con un fuerte desarrollo en el campo educativo. Entre paréntesis, habría que aclarar que lo intercultural traspasa esta concepción que la reduce a las poblaciones indígenas ya que cualquier relación humana es intercultural en tanto estamos poniendo en circulación diferentes valores, trayectoria, pertenencias socioculturales, etc. y que, en esos intercambios e interacciones se configura y transforma la vida en sociedad y, también, nos transforma como sujetos de una época.

«La expansión que han tenido las problemáticas de la interculturalidad (...) forman parte de esa vulgata planetaria, como la denominó irónicamente Pierre Bourdieu.»

Sin embargo, en las últimas décadas se incorpora la interculturalidad fundamentalmente para hablar de la política educativa destinada en especial a las poblaciones indígenas. Son políticas interculturales que emergen en el contexto de las transformaciones capitalistas de las últimas décadas que, esquemáticamente, podríamos decir que significaron un mayor dominio de las relaciones de mercado y un debilitamiento del papel de los estados nacionales en su responsabilidad para asegurar determinados derechos sociales a toda la población: educación, salud, seguridad social. Es decir, se introducen en un momento en el que, por lo menos, hay un proceso fuerte de la presencia de las dinámicas del mercado y, por otro lado, una transformación del papel del estado.

«La noción de lo intercultural (...) ejerce una fuerte influencia no sólo en las distintas disciplinas o campos de estudio (...) sino también que se han incorporado en muchas argumentaciones de las propuestas políticas o usadas por algunos opinólogos del neoliberalismo.»

En fin, un contexto que otorga sentido a las políticas educativas y que, desde la perspectiva de las ciencias sociales, debería colocarse en relación para el análisis de cualquier situación.

Por lo tanto, quisiera ahora polemizar con muchas de las construcciones académicas por su importancia y por la incidencia que tienen en la formación docente. Algunas de ellas plantean que pareciera que hay una desinstitucionalización, que hay una desestatización, que ya el estado no ejerce su autoridad y, por lo tanto, las instituciones que históricamente construían su autoridad a través de la autoridad estatal han perdido sentido. Por supuesto, la escuela tiene que ver históricamente con esta institución de los tiempos modernos. Sin embargo, teóricamente muchos de estos trabajos aún cuando remiten a la historia lo hacen desde una perspectiva que congela el tiempo y sus transformaciones. Generan una visión cristalizada del estado y de la escuela al momento de las políticas neoliberales sin considerar las transformaciones que tanto el estado como la escuela van teniendo en distintos momentos históricos. Hablan de la pérdida de sentido de la escuela, de la necesidad de desestatizar, de que ya no son relevantes las políticas de estado en educación y más bien habría que trasladar la responsabilidad a las mismas "comunidades educativas" (por ejemplo Narodowsky). Es decir, congelan el análisis eternizando las concepciones acerca del papel del estado a un momento histórico. De ello, desprenden claros posicionamientos privatizadores de la educación. Éstas y toda producción académica que circulan en los ámbitos de formación docente, de-

ben ser criticadas -en el sentido que dijimos- tanto a nivel teórico como por las implicancias prácticas que tienen.

Me preocupan, por la fuerte resonancia que tienen a nivel de la formación de los futuros docentes, aquellos trabajos en los que se habla del sinsentido de la escuela, de los niños en banda, de los maestros errantes, de las fronteras diluidas, del nihilismo contenido cuando se afirma que la investigación social ha perdido sustento (por ejemplo los trabajos de S. Duschatzky). Si me están diciendo que ese mundo al que me voy a incorporar y donde voy a trabajar no tiene sentido, que es un mundo constituido por una trama violenta, un mundo de niños y jóvenes desubjetivados, despojados ¿cómo construyo mi propia subjetividad para ser docente? ¿Cómo inciden estas concepciones en las experiencias formativas de ustedes, jóvenes docentes o futuros docentes?

«Esta explosión de lo cultural también tendrá una fuerte presencia en América Latina bajo la forma de políticas interculturales que, por lo general, y no es casual, se han planteado en relación a las poblaciones indígenas y, en principio, con un fuerte desarrollo en el campo educativo.»

Ello no implica negar los procesos actuales de múltiples transformaciones de la vida escolar actual, de las fragmentaciones y profundización de la desigualdad social, de las lógicas del mercado que se fueron instalando, de los cambios en las tradiciones magisteriales, en las prácticas y relaciones intergeneracionales en los ámbitos escolares, familiares, comunitarios. Supone, analizarlos en los contextos, identificar tendencias y contradicciones.

Por eso creo que cuando conocemos, cuando enseñamos, cuando publicamos, tenemos que tener en claro estos desafíos y responsabilidades dadas las incidencias prácticas, como bien advertía hace décadas ese importante sociólogo que fue Wright Mills. Y el campo de la formación docente no es pequeño, sucede que es un campo en el que estamos trabajando con muchos otros -actuales y futuros- que nos obliga a pensar y repensar los conceptos que usamos, los contextos en que surgen, las relaciones que suponen, sus usos políticos... (y por eso mismo, los invito, por favor, a que no sacralicen nada de lo que estoy diciendo, al diálogo crítico).

Como decía, no supone que mostremos realidades ficticias. Más bien, el desafío es tratar de entender las transformaciones contemporáneas en sus tendencias hegemónicas y en aquellas tramas cuyos sentidos contradictorios pueden ser múltiples.

Lamento no haber traído algo de lo que he registrado durante unos 20 años, desde principio de los '80, sobre la relación entre escuela, familia, pobreza a la que he entendido como una relación condensadora que pone en evidencia estas distintas dimensiones que les decía hoy. Acá también Adriana Tessio, en una tesis bastante interesante, fue construyendo cómo se van transformando los cotidianos escolares a medida que también se transforman los contextos socio-históricos en los que se inscriben. Es cierto que fuimos conociendo procesos diversos en la vida de los niños, de la incorporación de la droga y todo lo que ha provocado. No obstante, todavía hay escuela, se hace escuela, hay escolarización. De hecho, en procesos complejos y contradictorios.

«Si me están diciendo que ese mundo al que me voy a incorporar y donde voy a trabajar no tiene sentido (...) ¿cómo construyo mi propia subjetividad para ser docente?»

Lamento no tener los registros que les comentaba, porque además de analizar aquellas tendencias en las que se fue neutralizando el trabajo en relación a los conocimientos también intenté dar cuenta de otras prácticas que lograban eficacia en estos contextos y que adquieren un sentido para los docentes y para los chicos. Pretenden analizar/conocer lo que llamamos otras lógicas de enseñanza, aquellas que adquirirían sentido para los sujetos que estaban interactuando en los peores contextos, en estos contextos que ustedes conocen. Brevemente diría que, este tipo de lógicas de enseñanza, tiene como uno de sus núcleos constitutivos el hecho de no haber perdido, por ejemplo, la direccionalidad del trabajo docente, del trabajo del docente como enseñante, aun desde distintas perspectivas o concepciones. Unos docentes dicen "yo soy tradicional, machaco, machaco y machaco", también los hay con otras concepciones. Pero, de hecho, se evidencia un claro objeto de lo que se quiere enseñar. Si les interesa lo puedo enviar, hoy se lo prometí a la periodista que me entrevistó. No está publicado, está escrito hace bastante pero podría ser tenido en cuenta para visualizar esas otras lógicas de enseñanza que, de alguna manera, han adquirido cierta eficacia y sentido para los sujetos involucrados. Tal vez, pueda ser un granito de arena para el debate acerca del sentido de la escolarización en contextos de profundización de la pobreza y de debilitamiento de la responsabilidad estatal que fueron imponiendo las políticas neoliberales.

En estas experiencias de investigación que he desarrollado durante los '80 y la década de los '90, como les decía, he trabajado con una noción de interculturalidad dinámica, donde

he relativizado esa vieja dicotomía entre cultura escolar y cultura de las familias pobres. Más bien la hipótesis es que la escuela se llena de contenido de las familias, de los valores y las familias están metidas dentro de la escuela. A su vez, hay muchas de las experiencias escolares metidas a nivel de los cotidianos familiares, incluso en las familias cuyos padres no han sido alfabetizados, no han tenido experiencia escolar, sin embargo, hay un imaginario del tipo de escolaridad que está en los grupos familiares y con los cuales interpelan a la escuela.

«He trabajado con una noción de interculturalidad dinámica, donde he relativizado esa vieja dicotomía entre cultura escolar y cultura de las familias pobres.»

Ustedes saben que mi forma de trabajo no sólo remite a la investigación antropológica más conocida sino que la combino con estrategias grupales en las que co-participamos y/o co-investigamos con los sujetos implicados en determinadas problemáticas. Las vengo desarrollando desde el '70 con distintas experiencias en el campo de la salud u otros y que, a nivel de educación, he trabajado mucho con los denominados *talleres de educadores*, generados en la década del '70 por el sociólogo chileno Rodrigo Vera, que ustedes deben conocer. Continué trabajando desde esa perspectiva combinada con los talleres de educadores, a nivel del trabajo con docentes y escuelas. Teniendo en cuenta que la charla de hoy es sobre formación docente, habría que agregar que estas formas grupales implican un doble proceso: son, como llamamos, de perfeccionamiento -preferimos a la palabra capacitación-, de perfeccionamiento de los docentes en actividad; pero, a su vez, reconociendo los propios saberes y reconociendo sus prácticas. Una lógica muy diferente, creo, a cómo se impusieron los modos de cursos y postítulos de la década de los '90 ya que resultaron externos a los mismos saberes y las prácticas de los docentes. Como me decía una maestra, nos han hecho creer que no sabemos nada. Es decir, toda la formación con los cursos de la década de los '90 ha sido orientada desde la idea de que los docentes están desactualizados, la escuela está en crisis y con la incorporación de novedades educativas y terminologías que enajenó los propios saberes. Generó una *desprofesionalización* de los mismos docentes, como dice Emilia Ferreiro.

De algunas "interculturalidades en acto"

En mi experiencia de trabajo, como les decía, analizo los procesos escolares y familiares desde una concepción dinámica de lo cultural. Específicamente, en el trabajo con las escuelas indígenas de Rosario -a las que concurren niños de la comunidad toba- y con la escuela de la ciudad de Recreo -cercana a la ciudad capital de la provincia de Santa Fe, con niños de la comunidad mocoví- he analizado e identificado en las complejas construcciones cotidianas lo que denomino *interculturalidades en acto*. Con ello he entendido a los procesos que se configuran en las interacciones cotidianas a partir del entrecruzamiento de distintas perspectivas, intereses, propuestas. Un cruce complejo en el que se juegan consensos, conflictos y contradicciones múltiples. Interculturalidades que se fueron tejiendo en el mismo hacer, en los distintos y contradictorios sentidos en juego: el de las políticas oficiales, de los grupos magisteriales, el de los padres indígenas o criollos. Y con esto no intento decir que se contraponen los sentidos del estado, o de los indígenas o de los maestros como sentidos homogéneos que se van contraponiendo, como campos cerrados y homogéneos. Más bien lo que pretendo mostrar es la superposición, los encuentros, desencuentros de diferentes sentidos que pueden circular tanto a nivel de lo estatal - diferencia entre propuestas nacionales y provinciales, diferencias y disputas entre distintos equipos ministeriales, diferencias impuestas por los cambios educativos-; como a nivel de los grupos indígenas -también por sus disputas y contradicciones internas y sus diferencias-; por los grupos magisteriales -los maestros también en sus disputas pedagógicas,

ideológicas, etc. y las disputas también de los equipos de dirección de las escuelas. De manera que estas interculturalidades en acto suponen sutiles procesos en los que se disputan, diferencian, apropian, trasforman múltiples contenidos y significados. Desde el punto de vista de la investigación implica, por lo tanto, el desafío de un permanente trabajo de análisis interpretativo que permita identificar la riqueza de estos procesos, no sólo en sus diferentes sedimentaciones cotidianas sino también en los particulares contextos en los que producen.



Autoridades y docentes de la Facultad de Educación junto a la Dra. Achilli

Así como les decía que uno puede analizar prácticas pedagógicas que logran sentido y eficacia, hay muchas otras que me interesaría transmitir frente a esta presencia de tanta juventud y con tanto futuro en sus manos. Sólo voy a hacer algunas referencias a ciertos procesos cotidianos tal como las perciben los propios docentes que trabajan en contextos de pobreza. Las he denominado *pedagogías culturalizadas* y se expresan de diferentes modos.

Algunos maestros, vivencian el trabajo en estos contextos a modo de "fronteras culturales", como una idea de que el mundo de estos chicos -ya sean indígenas o pobres- está muy lejos del propio, que son muy diferentes "culturalmente" y no saben cómo actuar.

Hablan de "choque cultural", de "enfrentamientos culturales". Se produce un conjunto de entramados de significados que reifican lo *diferente* mediante concepciones que cristalizan lo cultural y, en muchos casos, se cargan con sentidos que desvalorizan al sujeto niño. Un modo en el que se neutraliza el quehacer con los conocimientos en tanto son escasas las expectativas que tienen en torno a la vida futura de estos niños. Para los docentes, los conocimientos que pudieran transmitirse a los chicos de estos contextos no les sirven ("van a ser prostitutas", "tienen costumbres diferentes", "no continuarán en la escuela", etc. etc.).

Otro paréntesis para una opinión sobre el particular: en la experiencia con chicos de sectores populares puedo decirles que, si nos encuentran comprometidos y con fuerza en lo que hacemos, "se enganchen" y es posible abrir espacios de aprendizajes ricos. Por supuesto no es fácil, no quiero pintar el mundo maravilloso de una escuela y de una práctica que de hecho es compleja y está llena de problemas, supongo que ustedes también tienen experiencias en estos campos. No estoy tampoco haciendo un alarde de voluntarismo que desconoce las condiciones de trabajo que desarrollamos. Pero creo que tanto discurso deslegitimador en el que sólo presentamos las fracturas, el sinsentido de los jóvenes y los niños puede también borrar el lugar de la escuela como espacio de múltiples aprendizajes.

Volviendo, a las modalidades en que se expresa el trabajo pedagógico en estos contextos para los mismos docentes, es posible identificar otras características. Al contrario de la

«Como interculturalidades en acto he entendido a los procesos que se configuran en las interacciones cotidianas a partir del entrecruzamiento de distintas perspectivas, intereses, propuestas.»

anterior, en la que la diferencia es vista como un límite, otra modalidad se expresa desde una positiva exaltación de ella, una romantización del mundo de los niños que viven en la pobreza. Se produce lo que llamo una *mimetización pedagógica* en tanto se produce una revalorización de los saberes, las prácticas cotidianas, las tradiciones etnoculturales de los niños y de sus familias como un modo privilegiado de trabajo en el aula. Enseño lo que creo debo "rescatar" de la cultura de los pobres, de los indígenas. Así, las leyendas, las formas de comer, las creencias, las formas de organizar la familia según el relato de los niños será lo que se despliega en el aula. Estas prácticas podrían relacionarse con la importancia que adquirió en la escuela el uso de los conocimientos previos. Sin embargo, se limitan a ello sin complementación con otros saberes que se supone la escuela tiene la obligación de distribuir. Por eso decimos que se produce una mimetización de los conocimientos que el niño "trae" con los conocimientos escolarizados. En otras palabras, los conocimientos escolares son exclusivamente los conocimientos cotidianos del niño. En la medida en que queda obturado un proceso dirigido a problematizar, ampliar, sistematizar, articular esos conocimientos con los conocimientos acumulados universalmente, se puede entender que, desde la perspectiva de los niños y los padres, no ha habido trabajo escolar. Por ejemplo, una escena típica: los maestros les dice a los niños: "cuenten cómo son sus familias", "dibujen a su familia"... en algunas de estas situaciones,

«Me preocupa cómo hemos incorporado, en algunas producciones académicas o en nuestros quehaceres cotidianos, el discurso de la diversidad, de las pluralidades de voces a modo de un discurso falsamente democrático.»

los chicos han planteado: "señorita, ¿cuándo vamos a empezar a trabajar?". Pareciera que estos conocimientos extraescolares de los que "se habla" en el aula no logran alcanzar alguna significación y, podríamos decir, que al ser trivializados terminan perdiendo el sentido de conocimiento.

De hecho, estos procesos *culturalizados* de las relaciones pedagógicas -que van desde el conflicto a la mimetización cultural- se generan y desarrollan en el cruce de múltiples condiciones en las que se despliegan la vida escolar y familiar.

Para finalizar, quisiera volver al sentido crítico del diálogo como un camino que permita objetivar estas diversas expansiones de la noción de "cultura" en los ámbitos educativos. Un noción cargada desde un concepción que homogeiniza, que cierra de un modo estático la vida de los distintos conjuntos

sociales, ya sean "pobres", "indígenas", "jóvenes" o a la misma escuela. Además, desde estas concepciones de lo cultural se termina explicando todo. Todo termina siendo cultural. Entiendo que, como docentes o como investigadores, tendríamos que discutir esta noción cerrada, ahistórica y homogénea y abrir el camino hacia una concepción que permita entender lo cultural en su dinámica, en sus procesos cambiantes, heterogéneos y contradictorios y, por lo tanto, contextualizada al interior de las condiciones sociales, históricas.

Estos son nuestros desafíos considerando que nuestras prácticas dejan huellas. Tanto lo que se publica como lo que sucede en el aula merece ser sometido a la crítica permanente.

Me preocupa como hemos incorporado, en algunas producciones académicas o en nuestros quehaceres cotidianos, el discurso de la diversidad, de las pluralidades de voces a modo de un discurso falsamente democrático. Cuanto más hemos hablado del respeto a la diversidad las escuelas son más homogéneas desde el punto de vista social. Por lo tanto, habrá que repensar tanto la fragmentación del sistema educativo como de la formación docente para situaciones específicas (ruralidad, interculturalidad, pobreza, etc.) Tal vez, desde aquella concepción de interculturalidad que explicité: reconocimiento de las diferencias y desigualdades en la dirección de una *educación común* que considere la igualdad del derecho a una escolarización de calidad para todos.

Es decir, que nos obligue a repensar el sistema educativo como garantía del Estado en la defensa del derecho a la educación de todos los niños, sean pobres, indígenas, inmigrantes o de cualquier sector social. Este ha sido el sentido desde el cual he dirigido mi charla.

Muchas gracias