



Herramientas para pensar y construir la comunidad

Mirian Celeste Romero*¹

“¿De qué está hecha su sonaja, Don zorro?

De mi propio corazón.

¿Cómo se puede comprender que eso sea su corazón?

Preguntó nuevamente el tigre.

Es fácil. Yo mismo metí mi mano y lo arranqué.

Mire don, si usted quiere tener sonaja, le saco su corazón y listo – respondió el zorro”...

Extracto Relato ancestral del Pueblo Qom

Cuando queremos pensarnos como comunidad, necesitamos preguntarnos primero, quienes entran en la categoría del “nosotros” y a quienes imaginamos cuando hablamos de “ellos”, es decir, quienes constituirían la categoría de los “otros”. Esta primera reflexión de suma honestidad se torna imprescindible, dado que necesitamos dar cuenta de que en el imaginario social colectivo, emergen significativas clasificaciones que obturan o traban la posibilidad de imaginar la comunidad (Vich, 2013) desde un nosotros plural e inclusivo. Asimismo, es importante comprender que estas clasificaciones no son casuales sino que fueron y siguen siendo generadas o promovidas a través de diferentes dispositivos que producen diferencias sociales y por ende, impactan en la construcción de nuestra subjetividad.

En este artículo pretendo compartir algunos aportes provenientes del campo de los estudios culturales que se articulan con otros más modestos surgidos del proceso de reflexión-acción que vamos realizando un grupo de personas que intentamos hacer experiencia en el ámbito de la educación intercultural².

En primer lugar, considero necesario recuperar algunas investigaciones que nos permiten advertir cómo nos han impactado a los argentinos, los discursos, las

¹ Licenciada en Gestión Educativa. Profesora Adjunta a cargo del Seminario “Educación y Diversidad Cultural”. Facultad de Humanidades UNNE. Directora del Nivel Inicial, Centro Educativo Franciscano Intercultural Bilingüe “Cacique Pelayo”. UEP N° 72, Fontana. Chaco.

² Experiencia colectiva que vamos realizado en el Centro Educativo Franciscano Intercultural Bilingüe “Cacique Pelayo”

políticas y las prácticas institucionales referidas al proceso de conformación del Estado Nacional, dado que se vinculan con procesos de diseño y configuración de una “*comunidad imaginada*” por algunos, conforme al proyecto biopolítico de gubernamentalidad de la llamada *generación del 80*³.

La idea era producir una sociedad a imagen y semejanza de la sociedad europea, entendiendo por europeo lo inglés, lo francés y lo alemán (Fanlo, 2009). Esta imagen se vincula con la visión de sociedad occidental ligada a la idea de “sociedad civilizada” (Bauman,1997). Para ello, en la Argentina del siglo XIX se necesitó implementar una fuerte política “civilizatoria” que haga posible la conformación de la tan pretendida sociedad moderna, de manera tal que se pueda eliminar todo vestigio de barbarie.

Mire don, si usted quiere tener sonaja, le saco su corazón y listo – respondió el zorro”...

Para Sarmiento - por nombrar a uno de los “ilustres” exponentes del pensamiento de aquella época - el extenso *desierto* patagónico representaba uno de los males de la Argentina al cual lo asociaba con la vida nómada y atrasada por estar habitada por gauchos e indios. “*No hay amalgama posible entre un pueblo salvaje y uno civilizado*”, decía Sarmiento. “*Es un hecho fatal que los hijos sigan las tradiciones de sus padres, y que el cambio de civilización, de instintos y de ideas no se haga sino por cambio de razas*”⁴.

Discursos eugenésicos⁵ de esta índole expresaban en parte el pensamiento de los gobernantes de aquella época. Por ello, para profundizar este análisis es necesario considerar aportes de las teorías poscoloniales, de manera tal que podamos comprender cómo el racismo y el universalismo, como ideologías que se constituyeron como pilares culturales para la formación del sistema- mundo conocido como la modernidad en América latina (Castro Gómez, 2000), impregnaron el pensamiento y el sentido común de las clases dominantes.

Desde este marco de comprensión, visualizamos entonces que la barbarie estaba representada en lo indígena, lo criollo y lo gaucho, en un primer momento. La idea de “importar” cuerpos civilizados de europa a partir de las políticas inmigratorias resultaron “insuficientes” (Fanlo,2009), dado que llegaron gente de la “baja europa” (españoles e italianos, entre otros) quienes pasaron a formar parte de las figuras de la alteridad, del Otro no civilizado, junto a los primeros indeseables ya nombrados.

3 El término “generación del 80” es utilizado para identificar a la élite oligárquica – conservadora que gobernó a la Argentina durante el período (1880-1916). Su mayor exponente es Julio Argentino Roca, quien junto a Sarmiento y Alberdi, fueron artífices de un modelo de país inspirado en la idea de “progreso”.

4 Carta de Sarmiento a Alsina. En: Proyecto y construcción de una nación: Argentina, 1846-1880, Donghi, Tulio Halperín. Pág 124

5 El Discurso eugenésico surge de una peculiar interpretación de los principios darwinianos de la “selección natural” y la “adaptación al medio” aplicado al mejoramiento de la raza humana. (Fanlo, 2010)

En este contexto, se inaugura uno de los dispositivos de mayor impacto social que contribuirá fuertemente en la producción de la sociedad disciplinaria en la Argentina: la escuela, dado que la misma, desde su fuerte mandato civilizador, debía contribuir a formar un sujeto – el ciudadano – para el tipo de sociedad que se planteaba como meta conforme a la necesidad de consolidar el Estado – Nación.

Cabe decir que la figura de Sarmiento es particularmente controvertida, porque si bien instauró las bases de la educación popular posibilitando el acceso masivo a la escolaridad primaria, su propósito y máxima preocupación estuvo centrada en generar condiciones que posibiliten al Estado contar con el control social de aquellos considerados como la barbarie que obturaba el proceso de modernización nacional. La principal crítica a Sarmiento que aquí se destaca, se vincula con el impacto en el proceso de producción de representaciones de la otredad. Sarmiento sostenía desde sus discursos, que algunos actores sociales de la Argentina, eran "culturalmente irrecuperables" y que particularmente la población indígena y mestiza tenía una "incapacidad natural" para el trabajo industrial.

La visión-misión de la escuela Argentina tenía que ver entonces, con la necesidad de homogeneizar culturalmente a la población según el ideal argentino imaginado. Desde este marco, el modelo educativo argentino funcionó como un importante dispositivo por el cual instaló la idea de que la cultura que proponía la escuela era la válida y por lo tanto, los procesos de construcción de identidades se vincularon con procesos de sujeción y subjetivación que generaron – en el caso particular de las poblaciones indígenas de la Argentina – efectos ligados a la asimilación e integración cultural.

Desde la perspectiva de la resistencia o desde la perspectiva que tiene en cuenta las "luchas transversales", es posible pensar en un primer momento, que la única forma de resistir a este proceso, fue quedar fuera⁶ o excluidos del sistema educativo argentino, y por lo tanto, también fuera del sistema socio-económico-cultural.

Podemos advertir entonces que la identidad del trabajo docente en la Argentina ha sido configurada desde este mandato social que se corresponde con la matriz civilizatoria homogeneizante. Desde este marco de comprensión se puede interpretar además, la funcionalidad del espacio educativo argentino (Fanlo, 2009), dado que los procedimientos disciplinarios, el espacio arquitectónico, las disposiciones espaciales, las modalidades de organización, los modos de agrupamiento, los materiales, el carácter prescriptivo de los textos, su estructura y contenidos, entre otros, pueden interpretarse como un todo que conforma una gran red encargada de producir determinadas subjetividades.

⁶ Michel Foucault analizó estos procesos de quedar afuera, en la historia de la locura, cuestión que sólo hago referencia por si alguien quisiera seguir ampliando el marco de comprensión.

De igual manera, y como parte de esa misma red, es dable pensar cómo se vinculan los discursos, las prácticas y las representaciones que circularon y que aún circulan en torno a las identidades indígenas en los ámbitos escolares de la argentina. Todo correspondería a la misma red de articulaciones y representaciones que se instalaron como regímenes de verdad y como formas de poder-saber-verdad.

Esta reflexión puede ser abonada también, desde una interpretación crítica de los aportes de Norbert Elías, sobre el proceso de civilización. Cabe decir, que para estudiar este proceso, el autor parte de la orgullosa autoconciencia de los pueblos occidentales de sentirse “civilizados” y muestra con su investigación cómo la modelación histórica de ese ideal implicó una complejidad de cambios tanto en las estructuras sociales y políticas, como en la estructura psíquica y del comportamiento de los individuos. Para estudiar este proceso, Elías analiza las normas de cortesía y demás códigos sociales impuestos por las clases hegemónicas. Pensarlo así nos permite interpelar además, discursos y prácticas higienistas, junto a la enseñanza de las “buenas costumbres” vinculadas a los “modales”, que impregnaron la vida cotidiana de las instituciones escolares con el mismo propósito: proporcionar una salvación civilizatoria que posibilitaría a las masas, “integrarse” a la sociedad.

En síntesis, hasta aquí he intentado problematizar el sentido del nosotros encerrado en la idea de “La argentinidad”, como modelo de ciudadanía e identidad nacional y como producto de un proyecto pensado e instrumentado especialmente a partir de una política inmigratoria y educativa de exclusión, selección y clasificación, desde la cual el ideal argentino se construyó en oposición a un “otro” no deseado: el indígena y el gaucho salvaje, entre otros; y a quienes se les reservó la categoría de bárbaros, inadaptados e ignorantes.

Visibilizar la cuestión de la producción histórica y cultural del cuerpo social argentino desde el mandato de construirse a imagen y semejanza del cuerpo occidental europeo, nos permite comprender cómo funcionaron los mecanismos de producción de imaginarios sociales. Esta comprensión de la dinámica de producción histórica de las diferencias nos posibilita además, ligar interpretaciones que dan cuenta de cómo en la actualidad, se re-editan o se inauguran nuevas categorías para clasificar, excluir y nombrar lo indeseable – “*cabecitas negras*”, “*grasas*”, “*negros villeros*”...

En este sentido, cabe decir que las identidades se constituyen dentro del plano de la representación y no fuera de ella. En esta línea de sentido, interpelar las matrices educativas fundacionales de carácter homogeneizantes de la escuela

argentina, llevará a interpelar la configuración de la identidad del trabajo docente y sus mandatos civilizatorios que – de alguna manera – plantean un vínculo pedagógico que permite mirar “desde arriba” a quienes estarían “más abajo”⁷, proponiendo su “salvación” mediante el disciplinamiento y por ende, su asimilación a una cultura dominante (Albó,2000).

No es poca cosa tratar de comprender los mecanismos de producción histórica de las diferencias y de las desigualdades sociales, y sus articulados con los escenarios actuales ligados a las identidades en disputas, las situaciones de frontera⁸, los procesos de contacto inter-étnicos, las luchas por el reconocimiento de las minorías; la cuestión de género, entre otros; por lo que – más allá del tratamiento específico de estas cuestiones – lo importante es poner en debate la cuestión del poder en la construcción del sentido del nosotros y de los “otros”.

Entender las prácticas educativas como productos culturales que producen subjetividad nos permiten advertir el funcionamiento de otros dispositivos masivos de producción de imaginarios sociales que siguen provocando gran fragmentación social. Por eso, a la hora de pensar el compromiso y la acción que movilice la *“invención de lo inédito posible”*, es importante pensar en la posibilidad de implementar nuevos modos, nuevos caminos alternativos que puedan instalarse como dispositivos contra-culturales o contra-hegemónicos que ayuden a pensar desde otro modo la cultura.

Para ello, siguiendo a Michel de Certeau, planteo la necesidad de pensar la cultura “en plural”, es decir, pensarla en términos de “las culturas”, “las lenguas”, “los espacios”; no desde una perspectiva ingenua sino desde la posibilidad de resistencia y rechazo de todo aquello que refuerza la construcción de imaginarios y de relaciones que colocan al “otro” en el lugar de la “amenaza” y por el cual necesitamos resguardar la seguridad del sentido del nosotros.

“Yo mismo metí mi mano y lo arranqué”

⁷ “Desde “arriba” hacia “abajo” los miembros del grupo y cultura dominante se sienten autosuficientes; ignoran y desprecian a los grupos y culturas subordinadas. Aquí la alteridad positiva falla por el polo del “otro”. Algunos los quieren mantener distintos, para facilitar su condición subordinada. En el mejor de los casos, se sienten salvadores de los “otros de abajo”. Pero, al sentirse poseedores de la verdad y los medios que los harán progresar, proponen la liberación de los otros mediante su asimilación a la cultura dominante. Son pocos los que plantean un acercamiento de igual a igual a los “otros de abajo” para comprender su cultura, compartir y aprender”. (Xavier Albó, 2000)

⁸ Grimson, Alejandro. Fronteras, estados e identificaciones en el Cono Sur. En: Cultura, Política y sociedad. Perspectiva Latinoamericanas. Daniel Mato. Claso. Arg, 2005.-

El fragmento del relato qom que aquí comparto, nos permite simbolizar y advertir discursos que actualmente se re-editan como “sonajas” y que provocan un “ruido” atractivo y tentador en estos tiempos de modernidad líquida (Bauman, 2010) dado que se acentúan la producción de “desechos humanos”. Por ello, urge re-fundar nuestro sentido del nosotros para no seguir arrancando del corazón de la comunidad, aquello más vulnerable y débil.

La profunda convicción de abrazar la tarea histórica de construir una sociedad más justa, me lleva a plantear la necesidad de profundizar la implementación de propuestas sociales y educativas apoyadas en los paradigmas de la Inclusión y la Interculturalidad.

La interculturalidad, según Xavier Albó, se refiere a las **actitudes y relaciones** de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales. La Interculturalidad positiva es aquella que posibilita asumir la otredad - es decir, reconocerla como tal - y, más allá de la simple tolerancia, se orienta al intercambio y a la construcción de espacios comunes que posibilitan el enriquecimiento de los individuos y grupos culturales.

No obstante, a fin de no caer en interpretaciones ingenuas o románticas de este paradigma, cabe decir que resulta necesario articular el mismo con los postulados del paradigma de la inclusión y con el concepto de Justicia Social, por lo que desde mi lugar de educadora, les comparto a modo de cierre, la necesidad de intervenir educativamente desde un criterio de *Justicia Curricular*.

Profundizar este camino supone des-naturalizar el currículum hegemónico que parte del supuesto de que todos poseen una posición inicial de igualdad dado que refiere a las “personas en abstracto”. Pensar el currículum desde un criterio de justicia, supone por el contrario, mirar a los sujetos concretos en el contexto socio-histórico del cual son parte. Desde este cambio de perspectiva, la Justicia Social en Educación, parte de la idea de “desigualdad” entre las personas, por lo que se compromete en la búsqueda de mayores oportunidades, a partir del criterio de protección a los más vulnerables. Este criterio plantea además, la necesidad de incluir la perspectiva de los menos favorecidos de la sociedad en el proceso de enseñanza del currículum común a todos, desde un enfoque problematizador que posibilita la participación crítica de todos los actores sociales.

Abrazar estos caminos supone estar dispuestos a de-construir prejuicios y revisar las concepciones vinculadas a la teoría del déficit y a las prácticas de exclusión, para poner el acento en las miradas y las prácticas que parten de “*la posibilidad*” según cada sujeto o situación en particular. Abrazar esta tarea, supone ser atrevidos para animarse a inventar lo inédito posible en la misión de alojar, incluir y hacerse cargo de aquellos que alguna

vez – consciente o inconscientemente – dejamos afuera por miedo, prejuicio y/o seguridad.

Bibliografía Consultada:

ALBÓ, Xavier (2000). Identidad, Cultura y Lengua. En: Revista ACCIÓN N° 210. Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch (CEPAG)

ALTAMIRANO, Carlos y SARLO, Beatriz, (1997), Ensayos Argentinos. De Sarmiento a la Vanguardia.

CASTRO GÓMEZ, Santiago, (2000). Teoría tradicional y Teoría crítica de la cultura. En_ Santiago Castro-Gómez (ed.) La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Bogotá: CEJA.

DE CERTEAU, Michel (1999). La Cultura en Plural. Nueva Visión. Bs As

CONNELL, Rober W . La Justicia Curricular,. FLAPE. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.

DÍAZ, Raúl (2001): Trabajo docente y diferencia cultural: lecturas antropológicas para una identidad desafiada. Quito-Madrid: Editorial Abya Yala, Miño y Dávila.

ELIAS, Norbert,(1987). El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Fondo de Cultura Económica.

GARCIA FANLO, Luis (2019). Genealogía del cuerpo argentino. A Parte Rei. N° 64 Revista de Filosofía. Buenos Aires

RODRÍGUEZ GALÁN, Marta B. (2005). La conceptualización de la cultura en la obra de Sarmiento e implicaciones en su política educativa. En: Espéculo. N° 29 Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. ISSN: 1139-3637

QUIJANO, Aníbal (2000), Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas”. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

VENTURELLI, Claudia (2007). El Chacho y Sarmiento: De civilización ó barbarie. En: Discurso y Argentinidad. Revista Digital de la Cátedra Sociología de la argentinidad ISSN 1852-642X. Facultad de Ciencias Sociales - UBA . Año 1 N°2. Bs. As. Argentina