

Enseñar antropología en “nuevos territorios”

La experiencia de la Licenciatura en Educación Intercultural de la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)



Carla Golé

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina.

0000-0001-5398-8655

carla.gole@unipe.edu.ar

María Laura Diez

CONICET, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina.

0000-0002-6968-1719

diez.mlaura@gmail.com

Laura Victoria Martínez

CONICET, Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina.

0009-0007-6242-4588

laura.martinez@unipe.edu.ar

Laura Mombello

Instituto de Desarrollo Económico y Social (Universidad Nacional de Tres de Febrero), Buenos Aires, Argentina.

Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina.

0000-0003-1059-3260

laura.mombello@unipe.edu.ar

Alexis Papazian

CONICET, Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina.

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

0009-0005-1225-3472

alexis.papazian@unipe.edu.ar

Fecha de entrega: mayo de 2024
Fecha de aprobación: julio de 2024

Resumen

Este trabajo presenta una primera sistematización de nuestra experiencia de docencia e investigación en el marco de la Licenciatura en Educación Intercultural en la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina), destinada a docentes en ejercicio. Recorremos los aportes de la antropología a dicha formación y explicitamos su relación con la definición del paradigma intercultural que asumimos, inscripto en la intersección de las políticas de identidad y el marco de derechos humanos. Buscamos profundizar en las prácticas de enseñanza y de investigación en la licenciatura analizando su territorialidad y los diálogos con las preocupaciones de docentes en actividad. En ese análisis, logramos sistematizar algunos de los desafíos y dilemas del trabajo sobre la diversidad en ámbitos educativos. Por último, reconstruimos parcialmente nuestras actividades de investigación, extensión, transferencia y comunicación pública de la ciencia para pensarlas en la coyuntura nacional argentina actual; allí planteamos algunas preocupaciones que atraviesan particularmente a nuestro ejercicio docente-investigativo.

Palabras clave: *Interculturalidad; Diversidad; Derechos humanos; Prácticas docente-investigativas; Educación superior*

Teaching anthropology in “new territories”: the experience of the Intercultural Education degree program at the Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)

Abstract

This paper offers an initial systematization of our teaching and research experience within the Intercultural Education Degree program at the Universidad Pedagógica Nacional (Argentina), aimed at practicing teachers. We examine the contributions of anthropology to this program and explain its connection to the definition of the intercultural paradigm we embrace, which is grounded in the intersection of identity politics and a human rights framework. We seek to deepen teaching and research practices within the framework of this degree by analyzing their territoriality and engaging with the concerns of active teachers. This reflection enabled us to identify some of the key challenges and dilemmas related to diversity in educational environments. Finally, we reflect on our own research, outreach, knowledge transfer and public communication of science activities, adapting them to Argentina's current national situation, highlighting some of the concerns central to our teaching-research practice.

Key words: *Interculturality; Diversity; Human rights; Teaching-research practices; Higher education*

O ensino da antropologia em “novos territórios”: a experiência da Licenciatura em Educação Intercultural da Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)

Resumo

Este artigo apresenta uma primeira sistematização de nossa experiência de ensino e pesquisa no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidad Pedagógica Nacional (Argentina), destinado a professores em atividade. Revisamos as contribuições da antropologia para essa formação e explicamos sua relação com a definição do paradigma intercultural que assumimos, inscrito na interseção da política da identidade e do âmbito dos direitos humanos. Procuramos nos aprofundar nas práticas de ensino e pesquisa do curso, analisando a territorialidade dessa formação e os diálogos com as preocupações dos professores ativos. Nessa análise, conseguimos

sistematizar algunos dos desafíos e dilemas del trabajo con la diversidad en ambientes educativos. Por último, reconstruimos parcialmente nuestras actividades de pesquisa, extensión, transferencia e comunicación pública de la ciencia para pensar sobre ellas en la actual situación de Argentina, donde indicamos algunas de las preocupaciones que atravessan, particularmente, a la propia práctica de enseñanza-pesquisa.

Palabras-clave: *Interculturalidad; Diversidad; Derechos humanos; Prácticas de enseñanza e pesquisa; Enseñanza superior*

Introducción

En este trabajo presentamos la experiencia de enseñanza que compartimos en el marco de la Licenciatura en Educación Intercultural (EI) en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) de Argentina desde comienzos del 2021.¹ Esa fecha representa un punto de llegada en la consolidación del Área de Antropología en la institución, con antecedentes en seminarios temáticos y proyectos de investigación desde 2012, y un nuevo punto de partida, sostenido en el diseño y puesta en marcha de una carrera de grado en educación, con marcado perfil antropológico. Planteamos reflexionar sobre aspectos de la enseñanza de la antropología en esta propuesta formativa integrada por docentes que en nuestro grado y/o posgrado nos formamos como antropólogos. Además, muchos de nosotros venimos trabajando en diferentes ámbitos de formación docente (institutos superiores de formación docente –ISFD–, capacitaciones, ministerios de Educación, etc.), experiencias que enriquecen las reflexiones que aquí compartimos. Buscamos, además, dar cuenta de las prácticas que realizamos en la formación en EI retomando los aportes de la antropología desde diferentes subcampos disciplinarios en los que anclamos nuestras investigaciones y recorridos docentes.²

La Licenciatura en EI es un espacio formativo universitario destinado a docentes de todo el país.³ Se implementó bajo la modalidad virtual desde el 2021 hasta la fecha. Quienes asisten son docentes de diferentes niveles, además de cursantes con roles de

¹ La actual Universidad Pedagógica Nacional surge a partir de la Universidad Pedagógica Provincial (de la provincia de Buenos Aires); creada a partir de la Ley Provincial 13.511 de 2006, bajo la gestión de la Dra. Adriana Puiggrós al frente de la Dirección General de Cultura y Educación de esa provincia. La orientación de esta institución estuvo marcada por la investigación pedagógica y la formación continua de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo. Entre 2011 y 2013 se elevaron informes de acreditación de organismos universitarios nacionales, así como avales del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) con el fin de nacionalizar la UNIPE. Fue a partir de fines de marzo de 2014 que la Universidad Pedagógica Nacional comenzó a funcionar dentro del sistema universitario público, gratuito y nacional. Ver: Historia de la Universidad Pedagógica Nacional en <https://unipe.edu.ar/institucional/historia>

² Se trata de las investigaciones que algunos de nosotros llevamos adelante en CONICET y diferentes proyectos de ciencia y técnica como UBACyT y Programación científica UNIPE. En la especialidad Antropología y Educación indagamos en diferentes temáticas: la educación, el trabajo y las identificaciones de familias migrantes; la intersección entre inclusión, diversidad y formación docente; la producción de conocimiento en contextos rurales interétnicos entre jóvenes mbya-guaraníes en Misiones; derechos humanos, interculturalidad y educación en contextos educativos rurales en Neuquén; y la interrelación entre procesos educativos, comunitarios, prácticas de territorialización, procesos productivos y defensa de los bienes naturales en Río Negro. Algunas de ellas están radicadas en el PAE-ICA-FFyL-UBA y otras en el Dpto. de Ciencias Sociales y Educación-UNIPE. Asimismo, se destacan las trayectorias y experiencias docentes en materias y seminarios de la carrera de Antropología (FFyL-UBA), por ejemplo Antropología sistemática I, Antropología y Educación, Antropología y educación: derechos, movilizaciones y territorios. A lo largo del trabajo ampliaremos algunas de estas referencias.

³ La educación intercultural bilingüe en Argentina se incorpora dentro del sistema nacional de educación en 2006 a partir de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (LEN). La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) surge para los niveles iniciales, primario y secundario como un derecho relacionado con el artículo 75 de la Constitución Nacional (1994) y cuenta con la Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación (que aprobó las "Pautas Orientadoras para la Educación Intercultural Bilingüe") como antecedente. Así, en el artículo 52, la LEN afirma que los pueblos indígenas tienen derecho: "a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica". Si bien diferentes provincias tenían experiencias y propuestas de educación intercultural previas a la LEN, el reconocimiento a nivel nacional marcó un área de vacancia en torno a la formación docente en educación intercultural. En ese contexto, la UNIPE, desde el Área de Antropología, comenzó a trazar líneas de formación a partir de la Licenciatura en Educación Intercultural.

dirección y/o funciones técnico-profesionales dentro de áreas y programas educativos, por ejemplo, en las áreas de educación intercultural bilingüe (EIB) provinciales y miembros del Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI).

Más allá de la referencia insoslayable a la modalidad EIB⁴ que da sustento a la formación, establecida por la Ley Nacional de Educación N° 26.206 sancionada en 2006 (LEN), aquí nos interesa destacar la potencialidad teórica y metodológica del abordaje antropológico a ese campo y atender a la noción de interculturalidad desde una mirada crítica para referir a las políticas educativas. En Argentina, se reconoce que la temática permanece en una suerte de vacío o invisibilización legal en la Ley de Educación Superior vigente⁵ (Guaymás, 2017). Sin embargo, distintos procesos confluyen en un avance sostenido del marco intercultural en reconfiguraciones del nivel universitario. En los últimos treinta años se han erigido universidades e institutos de educación superior definidos dentro de la EI, así como la incorporación de contenidos, modalidades de participación colectiva, etc., en torno a la interculturalidad en instituciones denominadas “convencionales”. En principio, la perspectiva intercultural en el nivel superior implica la incorporación de los saberes de manera contextualizada, así como la inspiración comunitaria de los proyectos (Mato, 2017). Constituye lo que entendemos como un proceso de democratización educativa vinculado a las demandas de los colectivos y, como plantea Segato (2015), supone la recuperación de la memoria de sus luchas. Destacamos que el paradigma intercultural condensa criterios de reparación histórica y la autorrepresentación de los colectivos.

Aquí nos proponemos presentar una sistematización reflexiva acerca de nuestra experiencia colectiva de docencia e investigación en la Licenciatura en EI en la UNIPE. A partir de este objetivo general, observaremos tres aristas principales de reflexión: los aportes de la antropología a dicha formación en relación con la definición del paradigma intercultural que adoptamos; las prácticas de enseñanza e investigación en el marco de la licenciatura vinculadas con la dimensión territorial y con las problemáticas identificadas por los docentes en actividad; las actividades de investigación, extensión, transferencia y comunicación pública de la ciencia en el marco del contexto nacional actual.

Antes de pasar al análisis de cada una de las aristas, presentaremos el contexto institucional y político del surgimiento del Área de Antropología en la UNIPE, marco en el que tiene lugar la Licenciatura en EI. Luego, explicaremos las tres líneas mencionadas desde una práctica de reflexividad en equipo sobre la actividad que compartimos desde hace siete semestres y que implicó el trabajo con tres cohortes de estudiantes diferentes (2021, 2022 y 2024). Nos referiremos a las investigaciones llevadas a cabo en el marco de los trabajos finales de integración (TFI) realizados para concluir la formación como licenciados. Los retomaremos en tanto condensan un proceso de aproximación a la investigación académica y un ejercicio de distancia de su propia práctica como docentes en actividad; asimismo, estos nos han permitido reconocer preocupaciones vigentes del trabajo sobre la diversidad en el campo educativo, a la vez que acompañar su formulación como problemáticas a ser analizadas. Para ello, analizaremos los ocho TFI ya aprobados de la primera cohorte (2021); estos consistieron en trabajos grupales de entre dos y cinco integrantes, y las elaboraciones en curso de la segunda cohorte (2022), en este caso, diez producciones, mayormente de dos integrantes. De este modo, buscamos reflexionar sobre las potencialidades del cruce entre investigación y docencia en el aprendizaje de la antropología y sobre la territorialidad que adquiere la formación en EI.

⁴ En el Capítulo XI. Art. 52 de la LEN se especifican los alcances de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (una de las ocho modalidades educativas incorporadas al sistema educativo).

⁵ Ley N° 24.521, sancionada en 1995.

Acerca de la propuesta formativa de la UNIPE en EI

La política académica de la UNIPE presenta entre sus prioridades la promoción de espacios formativos de grado y posgrado, así como otros destinados a acompañar la formación continua, en diálogo con las necesidades del sistema educativo nacional, en sus diferentes niveles y modalidades. Al mismo tiempo, establece la formación en investigación como uno de los aspectos relevantes de sus propuestas pedagógicas. Desde su creación, en el año 2006, la universidad viene expandiendo su oferta en forma sostenida tratando de abordar diferentes aspectos tanto disciplinares como relacionados con los problemas de la enseñanza y la política educativa, entre otros.⁶ En este marco, en el año 2020 surge la iniciativa de generar una formación para docentes en ejercicio sobre EI, con base en las actividades de enseñanza sostenidas en distintos trayectos formativos y, en particular, a los desarrollos de investigación en este campo que se venían llevando adelante en la universidad desde años anteriores.⁷ Así, un grupo de investigadores-docentes participantes de estos espacios quedamos comprometidos con el diseño y desarrollo de esta propuesta.

Desde la universidad se estableció un encuadre para esta y otras propuestas destinadas a docentes en actividad, teniendo en cuenta los valiosos aportes orientados hacia los posgrados y postítulos de otras instituciones de educación superior. Dicho encuadre contempló la creación de formaciones de grado complementarias a la formación docente, que permitieran acceder a una licenciatura en el lapso de dos años y medio, así se promovieron ciclos de complementación curricular (CCC) en distintas áreas y disciplinas, entre ellas en EI. Con el objetivo de llegar a docentes y agentes del sistema educativo de todo el país, este CCC en EI se concibió como una propuesta enteramente virtual.

Algunos puntos de partida que se tuvieron en cuenta a la hora del diseño y puesta en marcha de este trayecto fueron, por un lado, los antecedentes de otras propuestas con gran desarrollo y experiencia llevadas adelante en algunas jurisdicciones pioneras, como Chaco, Salta y Formosa. Se trata de provincias precursoras en la sanción de leyes que contemplaron la cuestión indígena, con miras a adecuar las políticas educativas en beneficio de la población aborígen, promoviendo especialmente la formación de docentes de pueblos originarios y la educación bilingüe.⁸ Cabe mencionar especialmente el caso de Chaco, donde esa normativa estableció los principios para que, a mediados de 1987, el Consejo General de Educación provincial iniciara el primer curso de capacitación

⁶ La conformación de esta universidad pedagógica en Argentina es parte de un proceso histórico de muchas décadas en América Latina y el Caribe, con antecedentes ineludibles en países como México y Colombia, entre otros. Actualmente, conforma la Red Educativa Universitaria de Conocimiento y Acción Regional (REDUCAR), constituida por la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina, la Universidad Pedagógica Nacional de México, la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, la Universidad Nacional de Educación de Ecuador, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras y el Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña de República Dominicana. Esta referencia da cuenta de procesos y debates que exceden los límites nacionales. El movimiento pedagógico en la región se caracteriza por la fuerza que adquiere el carácter estatal de la educación, como un derecho de bien público. De allí su participación activa en las discusiones sobre los problemas de la enseñanza y las políticas públicas.

⁷ Nos referimos a los seminarios temáticos dictados en la Licenciatura en Didáctica de las Ciencias Sociales, Maestría en Formación Docente, Especialización en Educación, Políticas Públicas y Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Aludimos también a los proyectos: a) Universidad Pedagógica Nacional - UNIPE. Proy. Código 2016-11: "Reconocimiento, alteridad y Estado: un estudio conceptual sobre el enfoque intercultural en el sistema educativo". Período: abril 2016-marzo 2018. Laboratorio de Investigación en Prácticas Pedagógicas. Dirección: Dra. María Laura Diez. Codirección: Dr. Marcelo Antonelli; b) Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Proy. PICTO 2017-0029 UNIPE: "Interculturalidad y campo pedagógico: un abordaje socioantropológico de las experiencias formativas de las/los jóvenes en tramas escolares de la provincia de Buenos Aires". Período: marzo 2018-marzo 2020. Investigador Responsable: Dra. María Laura Diez.

⁸ Las normativas que sustentaron dicho proceso fueron: en Formosa, la Ley N° 426 Integral del Aborígen (1984), reglamentada por el Decreto N° 574 (1985); en Salta, la Ley N° 6373 de Promoción y Desarrollo del Aborígen (1986), promulgada por el Decreto N° 1601 (16/06/86); y en Chaco, la Ley N° 3258 del Aborígen Chaqueño (1987), reglamentada parcialmente por el Decreto 2749/87.

de auxiliares docentes aborígenes, esto fue la base de lo que actualmente es el Instituto de Nivel Terciario Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) (Hecht y Schmit, 2016). Este último constituye la “elección” de la mayoría de los jóvenes indígenas para formarse como docentes bilingües interculturales en el profesorado para maestro bilingüe intercultural, en tanto es la única formación que ellos ven posible, por lo que no acceden al instituto de formación docente tradicional (Aliata y Mancinelli, 2016). Más recientemente y como resultado de la demanda indígena relativa a la trayectoria que allí tiene la educación bilingüe intercultural (EBI, siguiendo la denominación extendida en esa provincia), se creó la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, por un convenio entre la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS) y el Ministerio de Educación provincial, cuya tramitación inició en 2014. Esta oferta formativa se propuso para complementar la formación de los docentes indígenas moqoit, qom y wichí, así como de otros profesionales indígenas; sin embargo, el desplazamiento de los ISFD a la universidad presenta dificultades vinculadas con el cuestionamiento institucional al requisito étnico para el ingreso a esta nueva carrera (Unamuno y Valetto, 2023).

Por otro lado, se contemplaron los fundamentos de la modalidad de EI establecidos en la LEN y en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (13.688/2007), por la particularidad con que el discurso de la interculturalidad fue apropiado desde una jurisdicción de la región centro (Mombello y Diez, 2023). Asimismo, se asumió el abordaje de la EI como parte sustancial del proceso de construcción de una ciudadanía democrática fundada en la perspectiva de derechos con una mirada transversal.⁹

En este marco, desde hace tres años comenzamos el trabajo de acompañar la formación de docentes en EI siguiendo la perspectiva socioantropológica (Achilli, 2005) y el enfoque histórico-etnográfico (Rockwell, 2009), que destacan la profundidad temporal de la vida cotidiana escolar y el carácter situado de la práctica docente. Un antecedente fundamental en la definición de este posicionamiento es la labor de más de treinta años que lleva adelante el Programa de Antropología y Educación (Batallán y Neufeld, 2018).¹⁰ Las primeras dos cohortes (2021 y 2022) tuvieron un alcance territorial nacional mediado por la virtualidad; este comprendió desde grandes ciudades del país como el AMBA y Rosario, pasando por aglomeraciones intermedias como San Fernando del Valle de Catamarca (Catamarca) y Santa Rosa (La Pampa) y otras de menor cantidad de habitantes, como Caleta Olivia (Santa Cruz), hasta pequeños parajes rurales, como Lote 8 (Formosa) o Trancas (Tucumán); asimismo, las cursadas estuvieron atravesadas en mayor y menor medida por la pandemia de COVID-19 y los protocolos sanitarios relativos a ella. Por su parte, la cohorte más reciente (2024) continúa bajo la modalidad a distancia, pero tiene la particularidad de centrarse en el territorio de la provincia de Buenos Aires, ya sea del área metropolitana como de ciudades y pueblos alejados del conglomerado urbano. En función de lo dicho, observamos que la extensa territorialidad (real-virtual) de los destinatarios de esta propuesta formativa distingue el intercambio generado a lo largo de las cursadas, lo cual tensiona los contenidos específicos de cada seminario, materia o taller, ya que estos se insertan en experiencias y trayectorias docentes disímiles y entablan diálogos que, de otra manera, hubiesen sido imposibles. Sobre este eje volveremos en los próximos apartados.

⁹ Entendemos la transversalidad en educación a contenidos que trascienden niveles y áreas disciplinares; a modo de ejemplos, la educación ambiental, la educación para la paz, la educación vial y la educación sexual integral son contenidos que se plantean transversales a todos los niveles y disciplinas curriculares. Véase la Ley 26.150 (ESI); la Ley 27.214 (Educación Vial); la Ley 27.612 (Educación Ambiental Integral); entre otras.

¹⁰ Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

La enseñanza de la antropología a partir de la formación en EI

El trabajo del área recupera las trayectorias formativas de quienes la integramos. Entre estas, destacamos nuestras experiencias de investigación y docencia enmarcadas en el mencionado Programa de Antropología y Educación y la Red de Investigadores en Genocidio y Política Indígena en Argentina, ambas situadas en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; así como trayectorias en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) y en el Centro de Educación Popular e Interculturalidad de la Universidad Nacional del Comahue, entre otros espacios formativos y de producción. La confluencia de dichas trayectorias en la conformación del área buscó de forma más o menos explícita potenciar al equipo de trabajo, no solo en términos teóricos, sino también a partir de experiencias territorialmente diversas pero con temáticas comunes en torno a los derechos, la interculturalidad y las tensiones locales.

De este modo, particularmente el primer tramo de la formación especializada de la carrera retoma los aportes de la investigación educativa crítica y de la producción etnográfica-educativa a nivel local y latinoamericano, a la vez que recupera de manera crítica debates clásicos de la antropología, la historia y la sociología de la educación, al promover un enfoque renovado en cuanto a la discusión conceptual y epistemológica del área.

La perspectiva construida propone el abordaje socioantropológico de los procesos sociales y educativos para comprender lo educativo en sus manifestaciones cotidianas, que excede los espacios institucionales de la escuela, y que implica observar y tensionar el carácter historizado de los procesos educativos, los sentidos sociales y políticos que se despliegan en diversas experiencias formativas, en contextos contemporáneos de diversidad y desigualdad social. Se busca de este modo contribuir al trabajo de los docentes en ejercicio y demás profesionales del campo educativo que cursan la formación reflexionando en torno a la dimensión intercultural de la educación y procurando abordajes de las regulaciones estatales sobre las familias, la niñez y la juventud, de las referencias a la etnicidad, nacionalidad y clase, y de la producción de conocimiento social y protagonismo de niñas y jóvenes.

La producción socioantropológica también es recuperada para discutir sobre las reivindicaciones identitarias, los derechos humanos, la diversidad, la alteridad, la desigualdad, las políticas educativas, las lenguas, los saberes y conocimientos y las trayectorias locales desde una perspectiva intercultural. Procuramos construir esta última desde una mirada crítica para analizar las políticas educativas y las dinámicas de inclusión social (Diez, 2016). A través de aportes como el de Hecht, García Palacios, Enriz y Diez (2015), convocamos a pensar la educación intercultural en Argentina como resultado de procesos de democratización social y educativa, atentos al tratamiento histórico de la diversidad en el sistema escolar que desde mediados del siglo XIX siguió el paradigma de asimilación y uniformización y, a partir de las décadas de 1980-1990, el de la interculturalidad, para así poder analizar su lugar en la definición de políticas públicas y de reformulación de discursos fundantes. Asimismo, desde trabajos como los de Novaro, Diez y Martínez (2017), advertimos que el reconocimiento de la diversidad e interculturalidad no termina de cuestionar mandatos de asimilación e integración, sino que coexiste con formas tradicionales del nacionalismo escolar (p. 13); este último pervive en la normativa, en la selección curricular, en la de orientaciones educativas y también en la vida cotidiana y en las prácticas escolares (Novaro, 2016; Martínez y Diez, 2019).

De lo dicho se desprenden los límites en la aplicación de la LEN, que situó las garantías y derechos de acceso a una educación intercultural en instituciones educativas con

alta matrícula indígena, a la vez que restringió los conocimientos interculturales a un universo específico y con presencia de pueblos y comunidades reconocidos por el propio Estado (en sus diferentes niveles) y habilitó las políticas educativas interculturales en tanto políticas de “rescate y fortalecimiento”, orientación que puede reducir la diferencia a partir de una representación muy definida sobre lo intercultural (Soria, 2010). En este punto, el trabajo señero de Catherine Walsh (2006), desde el contexto ecuatoriano, centra su atención en las formas en que se crean tabiques a la hora de nombrar/representar a la otredad sin tener una contextualización histórico-presente de lo indígena. De forma crítica, podemos observar que las prácticas y procesos de interculturalidad situados solo en ámbitos educativos con alta presencia indígena revisten un sesgo que deja por fuera a gran parte del universo docente/escolar. A este respecto, González (2019), coordinadora general del Observatorio de la Educación de la UNIPE, produjo un informe que aporta argumentos a esta revisión crítica desde la coyuntura nacional, como premisa para el trabajo sobre las políticas públicas. Por un lado, dicho informe deja en evidencia que no hay una definición consensuada a nivel nacional de las características que debe tener una escuela para ser considerada parte de la modalidad. En algunos casos se identifican establecimientos a los que asisten niños y jóvenes indígenas; en otros, la presencia de docentes y auxiliares indígenas, así como también la inclusión de materias/asignaturas en lengua y cultura indígena. Aun así, el procesamiento estadístico realizado por dicho observatorio muestra que no toda la población que se reconoce indígena o descendiente accede a una escolaridad con perspectiva intercultural. Por otro lado, habilita nuevos interrogantes desde las aproximaciones etnográficas de las políticas (Shore, 2010; Neufeld, 2020) en torno a los límites de las clasificaciones estatales frente a las premisas de la diversidad y el desafío de la conceptualización de las experiencias interculturales de vida, tanto de quienes pertenecen a pueblos originarios como de quienes no. Es decir, la EI posee una potencia intrínseca que va más allá de los diversos pueblos indígenas para plantearse como política transversal que se refleja tanto en el plan de estudios de la licenciatura, como en los docentes que han sido y son parte de ella –cabe una mención especial a Gabriela Novaro, Ana Carolina Hecht, Francisco Fariña, Soledad Aliata y Rosana Brufal, entre ellas y ellos–. Esta amplitud no impide tener lecturas comunes en la cursada, más bien habilita a interpretaciones que buscan generar investigaciones etnográficas en situaciones escolares contextualizadas por quienes estudian la licenciatura, atendiendo a los procesos cotidianos y la dinámica histórica; poniendo en juego las herramientas de la etnografía para relacionar los conocimientos escolares y los que circulan en espacios formativos familiares y comunitarios en situaciones de diversidad y desigualdad.

Desde esta perspectiva, se promueve que los saberes y conocimientos locales sean trabajados dentro de contextos socioculturales de producción, transmisión y apropiación y en relación con los procesos históricos, las situaciones de desigualdad y las prácticas educativas instauradas en dichos espacios (Achilli, 2006; Rockwell, 2009, 2011). A su vez, no solo se trata de identificar los mencionados saberes, sino también de dar atención a los modos en que la diversidad de conocimientos se construye, legitima y transmite (Franzé Mudanó, 2002; Novaro, 2011). En este punto, los planteos de la teoría socioantropológica enfatizan en los procesos de legitimación del saber y en la relación entre saberes escolares y locales. Uno de los aspectos con los que suele asociarse la perspectiva intercultural es el diálogo entre saberes reconociendo relaciones asimétricas entre grupos y pertenencias culturales, lo cual adquiere una traducción educativa en el plano de la disputa por el conocimiento legítimo; esto también se conecta con principios epistémicos en torno al descentramiento del punto de vista institucional y con la pluralización de la noción de saber (Martínez y Diez, 2019). Asumimos en este punto un supuesto pedagógico político sobre la centralidad del pensamiento poscolonial para pensar el marco intercultural en relación con las políticas de la diferencia en la región latinoamericana. Desde esta perspectiva, entendemos lo poscolonial no tanto como una corriente de pensamiento, sino como una condición del tiempo histórico global,

como un "síntoma" de continuidades estructurales y jerarquías epistémicas y raciales de larga duración que se reconfigura de manera permanente en el capitalismo tardío (Mezzadra y Rahola, 2008).

Partiendo de una lectura crítica de los paradigmas hegemónicos, y en relación con las discusiones desarrolladas en los párrafos precedentes, la licenciatura propone una articulación entre la formación docente y la formación en investigación a partir de tres talleres que se distribuyen a lo largo de toda la cursada (Taller de Investigación I, primer cuatrimestre del primer año; Taller de Investigación II y III, primer y segundo cuatrimestres del segundo año, respectivamente), además del Taller del Trabajo Final de Integración (TFI) que se realiza en el tramo final de la carrera, durante el quinto y último cuatrimestre de cursada.

Nos detendremos en la realización de los TFI para reflexionar sobre las prácticas docentes y de investigación. Destacamos el trabajo en Taller de TFI teniendo en cuenta que se despliega a lo largo de las inquietudes elaboradas en el marco de materias específicas –plasmadas muchas veces en trabajos parciales– y, particularmente, a nivel metodológico y de la escritura académica en los talleres previos. Las sistematizaciones y análisis realizados en los TFI resaltan por la potencialidad del alcance territorial para pensar cuestiones de la EI en contextos específicos. Como mencionamos en la introducción, recuperaremos los trabajos ya aprobados y otros en curso para reflexionar sobre dicha potencia y sobre las vinculaciones entre investigación y docencia en el marco de la licenciatura.

Territorios docentes, territorios virtuales. Diálogos con la formación en EI en una universidad pedagógica

Luego de la reconstrucción de temas y perspectivas de trabajo, en este apartado buscamos poner bajo análisis aspectos de la dinámica propia que fue adquiriendo la Licenciatura en EI, entre lo deseable, lo posible de ser pensado y lo contingente. Si bien esta licenciatura nació en contextos de la pandemia por COVID-19 y de las medidas de aislamiento decretadas en diferentes momentos por el gobierno, no fue dicha coyuntura la que motivó la virtualidad. Como anticipamos, esta se planteó como la modalidad fáctica para llegar a docentes de todo el país,¹¹ de ahí que se continúe con este formato hasta el presente. La cursada, compuesta mayoritariamente por docentes de diversas provincias y niveles educativos, además de técnicos y funcionarios en áreas y programas vinculados a la educación intercultural, también de diferentes jurisdicciones, nos permitió reflexionar sobre una serie de potencialidades y limitantes que no son ajenas a muchos dispositivos educativos virtuales. Nos centraremos en la territorialidad que la cursada posee para proponer una serie de desafíos que creemos relevantes.

Desde una perspectiva descentrada, entendemos la territorialidad virtual como una conexión entre puntos, cada uno de los cuales es el lugar que habitan quienes cursan la licenciatura y quienes la dictamos (Massey, 2012). De esta manera, conformamos un "territorio-red" en la misma dinámica pedagógica (Haesbaert, 2013). En principio, esta situación se manifiesta como un "territorio confuso", con estudiantes y docentes territorializados en sus espacios locales que son desconocidos por el resto de los cursantes (Haesbaert, 2013), sin embargo, luego, la dinámica pedagógica crea el territorio-red. Así aquello que inicialmente se percibe "confuso", "desconocido" y "abstracto" o, por

¹¹ Muchos de los docentes-investigadores que conformamos los programas de la licenciatura teníamos experiencias previas de educación virtual a partir de trayectorias en diversos espacios educativos, en particular el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, desde finales del 2023 reducido a secretaría.

utilizar un término más preciso, desterritorializado (Deleuze y Guattari, 1997), con el tiempo adquiere una lógica territorial que se impone en el intercambio de experiencias educativas situadas de cada una de las cursantes.

Entonces, la noción de territorio en la modalidad virtual se nos planteó como una nueva forma de territorialización. Se trata de un aspecto crucial para la formación docente, que considera los desafíos propios de la enseñanza. Partimos de concebir el aprendizaje como un aspecto integral de la práctica social, de carácter situado y relacional (Lave y Wenger, 1991; Padawer, 2011; Rodríguez Celin, M.L., Lemmi, S., Soto, A., Gole, C., Canciani, M. L. y Padawer, A., 2018), una concepción arraigada en nuestras investigaciones sobre interculturalidad en educación, donde lo situado supone formas complejas de ser y estar en el territorio. Sin dejar de considerarlo como una tensión, esta se constituyó en una invitación al análisis reflexivo sobre la práctica compartida en un contexto de virtualidad entre docentes a cargo de los cursos y cursantes, donde, además, la discusión sobre la EI adquiere la posibilidad de compartir experiencias multiterritorializadas.

Como señala Ardèvol (2002) con respecto a su experiencia de enseñanza de antropología bajo la modalidad virtual durante tres años en la Universidad Abierta de Cataluña (UOC), institución privada de España, se requieren estrategias que permitan la negociación de significados y el intercambio y la producción de conocimientos en entornos de interfaz. En este tipo de formaciones, los “dispositivos de mediación” (materiales escritos o hipermedia) en los que dicha tecnología se sustenta, si bien lejos están de reemplazar a la interacción humana, son recursos creados y configurados mediante interacción social a través de la comunicación mediada por una computadora (Ardèvol, 2022, p. 3). Desde la licenciatura probamos una serie de dispositivos y actividades que interrogan y buscan generar prácticas de intercambio a partir de los contextos cotidianos de cada estudiante (que, como ya planteamos, van desde grandes ciudades hasta parajes rurales, entre otras variables) con los contenidos y textos que se proponen en cada clase. Ciertamente, este desafío no lo es solo en términos pedagógicos; lo es también en términos relacionales, comprendiendo que la “ausencia” de un territorio de referencia impuso la necesidad de construir intersticios e insumos que pudieran vincular las lecturas, experiencias y prácticas locales con la EI a partir de múltiples territorios que nos fueron dados a conocer –con las potencialidades y limitantes propias de la virtualidad– por quienes cursan la licenciatura. Los proyectos de investigación que se desarrollaron nos permitieron tensionar más los territorios educativos en los que se desarrollaron los TFI. Estos trabajos estuvieron, en su totalidad, enraizados en temáticas concretas relativas a la EI, a partir de las cuales pudieron sostener una práctica de investigación y reflexión que “territorializó” la cursada virtual dentro de sus comunidades de origen.

La virtualidad, junto con el carácter federal que adquirió la carrera –especialmente en las dos primeras cohortes, integradas por profesionales de diversos lugares del país–, aportó nuevos territorios para pensarnos en lo que Haesbaert (2013) denomina una multiterritorialidad en red, que daba cuenta de experiencias (o prácticas y sentidos) altamente variables respecto de la interculturalidad en las distintas jurisdicciones. Siguiendo a autores como Deleuze y Guattari (1997), alude a la desterritorialización bajo el sentido de apertura y “línea de fuga” para la construcción de un “territorio nuevo”. En cierta medida, con la continuidad de la cursada, los distintos actores de la licenciatura comenzaron a ser parte de esa construcción, en muchos sentidos inédita por los perfiles que reunía, a través de la participación y de la invitación a interrogar la EI desde las aproximaciones antropológicas. Esto, junto con la potencialidad de trabajar con una población multilocalizada y diversa, fue marcando una serie de desafíos que nos proponemos esbozar a continuación.

Un primer desafío de la tarea que compartimos se concentró en intentar aproximarnos a un conocimiento básico de los contextos de los grupos que conformaron cada cohorte, cada comisión, cada docente-estudiante. En su mismo devenir, la licenciatura fue constituyéndose en sí misma como referencia de experiencias educativas en las que la práctica intercultural podía o no estar relacionada con ámbitos de alta matrícula indígena. En otras palabras, la transversalidad de la EI se manifestaba simultáneamente a partir de las propias experiencias de formación de los docentes, dando paso al reconocimiento de proyectos institucionales y prácticas comunitarias desde nuevas miradas. Estos amplios abanicos de experiencias situadas son, por sí mismos, oportunidades para investigar.

El segundo desafío fue interrelacionar los contextos múltiples, acompañando investigaciones colectivas que conectaban preguntas comunes en territorios diversos. Reconocer experiencias que sean, luego, problemáticas a investigar, una secuencia sostenida a partir del primer año de la carrera hasta su finalización (los cursantes tienen, dentro de los contenidos curriculares, Talleres de Investigación I, II y III). En estos espacios formativos, las experiencias locales se ponen en juego con los contenidos de las asignaturas específicas de la Licenciatura en EI para comenzar a definir las problemáticas a trabajar. Se trata de una tarea ya recorrida por algunos cursantes, mientras que para otros es novedosa y en ocasiones vista con cierta inseguridad al advertir que la investigación es un territorio distinto al de prácticas educativas cotidianas. Los itinerarios y trayectorias marcan diferencias entre los estudiantes, que pueden enriquecer o dificultar la labor de investigación. En tal sentido, los talleres buscan, en los tres cuatrimestres en que se dictan, brindar herramientas metodológicas que permitan una aproximación a la investigación recuperando elementos propios de la etnografía, pero con especial atención a la contextualización sociohistórica de la problemática a investigar. Destacamos, en esta instancia, la labor de investigación en la propia conformación territorial a partir del acceso a diferentes cuerpos documentales, que incluyen archivos escritos, memorias locales, cartografías y el propio trabajo de campo, que nos permite recorrer un territorio que, tabicado, se nos muestra "abierto", múltiple. No es interés de este artículo dar cuenta de las particularidades de cada investigación, pero sí analizar los territorios creados a partir del trabajo colaborativo grupal. En este punto, el acompañamiento para crear de un "tema" una problemática a investigar fue central, más aún cuando reunía a estudiantes-colegas que no se conocían personalmente, sino a través de los encuentros virtuales y los intercambios en foros y actividades propuestas. Lo cierto es que la realización de los TFI, orientados a abordar problemáticas locales bajo una mirada intercultural, implica un reposicionamiento de quienes estudian la licenciatura al poner en tensión sus experiencias y trayectorias docentes con el camino (menos transitado) en investigación.

En ciertos TFI, centrados en cuestiones educativas específicas, la interculturalidad se expresó de forma transversal junto con otras demandas educativas, como la ESI; en otros casos (sobre todo, aquellos que realizaron/realizan estudios en torno a las prácticas y/o presencia de programas o contenidos interculturales en instituciones educativas), la EI era observada como un área de vacancia alejada de las prácticas docentes cotidianas. Desde una perspectiva situada dentro de los espacios escolares, se comenzó a trabajar en torno al rol de las efemérides y la reproducción hegemónica del sentido común, a pesar de cambios curriculares tendientes a habilitar la diversidad cultural. Sobre estos puntos señalados, se observa un uso acrítico de la EI en instituciones que, *aggiornadas* bajo el paraguas del respeto y el reconocimiento de derechos culturales y lingüísticos, repiten prácticas que desconectan la historia indígena de su presente (Martínez, 2023) y así descontextualizan procesos históricos y generan una superposición de enfoques como un "todo coherente" que no es problematizado.

Un tercer desafío, que entronca los dos anteriores, estuvo signado por lograr trascender la lógica de la investigación antropológica (apoyándonos en ella) para volver, en términos nunca acabados, a las problemáticas de docentes en ejercicio. Este nos impone no perder de vista las preocupaciones y problemáticas de los y las docentes en ejercicio en el marco de la formación en EI en una universidad pedagógica. Las reflexiones que elaboramos a partir de nuestras experiencias como docentes de la carrera, a su vez, se nutren de análisis y dilemas que forjamos en otros recorridos por fuera del ámbito universitario pero dentro de la educación superior, cruzando aspectos y debates: la formación docente y el campo de profesorado del nivel terciario. En este sentido venimos, desarrollando reflexiones que articulan dilemas propios de la formación en interculturalidad que consideramos centrales para todos los espacios educativos, y en particular remiten al modo en que el marco intercultural se articula a dimensiones del trabajo docente cotidiano desde una perspectiva historizada de la cotidianeidad. Uno de los ejes de mayor atención es la reflexión sobre los recursos didácticos vigentes y los enfoques que siguen permeando la enseñanza de algunos temas que se despliegan en nombre de la diversidad cultural (Martínez y Diez, 2019; Martínez, 2023). La propuesta es discutir la persistencia de discursos y prácticas que condensan nociones totalizadoras y funcionalistas de cultura al trabajar sobre pueblos originarios, debate que desde el campo de antropología y educación se viene abordando desde finales de los años noventa, como en los trabajos de Novaro (2003). Problematicamos la definición de determinados pueblos mediante la enumeración de “rasgos” o características que tienden a establecer equivalencias entre personas, culturas y lenguas. Miradas como estas llevan a consideraciones limitantes y excluyentes como que las sociedades indígenas –entre otros colectivos subalternizados, como la población migrante limítrofe– pueden conocerse por medio de la esquematización de “pautas” descontextualizadas de sus condiciones de producción e históricas (Novaro, 2011; Martínez, 2023). Es por esto que, desde los inicios de la formación en EI, discutimos cómo aparece referida la cultura cuando se piensa la escuela. Una de las cuestiones clave a considerar es de qué manera, con la universalización de la educación básica, se fue reificando la idea de que la escuela cumple la función de “transmitir la cultura” (Rockwell, 1997).

Ese último punto nos lleva a cuestionar la apelación a la “cultura” para explicar el éxito y el fracaso escolar, para justificar políticas de inclusión o para explicar formas históricas de exclusión. Por eso consideramos relevante observar cómo, en las diferentes situaciones puestas en común por los estudiantes-docentes durante los encuentros sincrónicos en línea o en sus trabajos, aparecen las distintas concepciones sobre el término “cultura” que han sido utilizadas por las ciencias sociales y que luego han sido apropiadas por el campo educativo. Solemos destacar que los recortes y equivalencias de los enfoques que asocian “cultura” a una falaz idea de totalidad, estática y homogénea, pueden combinarse en un mismo texto con discursos contemporáneos de respeto y reconocimiento de derechos culturales y lingüísticos. Por esto consideramos importante atender a la superposición de enfoques y discursos de distinta inscripción conceptual y política, lo cual debe ser problematizado en los espacios de formación. Como indica Martínez (2022) en una sistematización previa, reconocemos una serie de tópicos a analizar teniendo en cuenta su presencia de larga duración en el sistema educativo, tal como también señalan aportes de referencia para la formación (Ocoró Loango, 2011; Nagy, 2019). Entre dichas temáticas contamos: la invisibilización y la fosilización de los pueblos indígenas como “extintos” y fijados al pasado de la nación; la clasificación entre corrientes migratorias buenas o deseadas y las no deseadas; la caricaturización y negación del sujeto afroargentino. La vigencia de estas imágenes y concepciones, su superposición con enfoques recientes –aparejada a los intentos de renovación curricular en el tema–, junto con el uso de contenidos y recursos tradicionales, abona la relevancia de atender a esta cuestión; esto responde a una aproximación etnográfica e historizada de la dinámica escolar. Como plantea Neufeld (1996), implica reconocer los múltiples

niveles temporales que pueden imbricarse en las prácticas cotidianas como “huellas del pasado en el presente”.

Para concluir con las discusiones de este apartado, referiremos a una última temática que merece especial atención en tanto también continúa interpellando las situaciones de enseñanza en distintos contextos de formación docente pero, además, atraviesa debates y demandas formativas que generan especial sensibilidad y convocatoria en el contexto de la UNIPE: el tratamiento de la diversidad lingüística en las escuelas. Desde materias especializadas, discutimos los modos en los que se naturalizan formas de intervención en las cuales sigue vigente la uniformización y/o asimilación lingüística. Así, trabajamos sobre registros etnográficos en torno a las consultas profesionales, sobre todo de salud mental, a las que son derivados niñxs, en particular de origen migrante limítrofe y con una lengua materna indígena, frente a lo que la escuela define como problemas de comunicación o aprendizaje –temática sobre la que el propio sector de salud comenzó a reflexionar críticamente– (Martínez, 2020). Al problematizar estas situaciones, nos parece importante resaltar que la lucha por la incorporación de la perspectiva intercultural se da en un marco de relativa vigencia de prácticas que contribuyen a patologizar la diversidad cultural y lingüística. Asimismo, entendemos que la formación docente en una clave intercultural puede aportar al debate sobre la intervención y la toma de decisiones institucionales y pedagógicas, al contrastar prácticas profesionales y discutir jerarquías aún coloniales contenidas en el sentido común sobre “cultura”. La manera de comprender el paradigma intercultural con la que trabajamos parte de asumir que este se inscribe en la intersección de dos idiomas de la política contemporánea: las políticas de identidad y el marco de derechos humanos. Desde este marco, lo registrado a través de la mirada etnográfica en el campo educativo nos plantea justamente la articulación entre las discusiones teóricas sobre cultura y diversidad que fuimos presentando y las discusiones de la antropología sobre los derechos humanos. En particular, destacamos el aporte analítico de las perspectivas situadas sobre la implementación de derechos en contextos de diversidad y desigualdad en el marco de los aportes del conocimiento etnográfico al campo educativo para continuar tensionando definiciones institucionales relativas a la inclusión educativa en contextos de diversidad. Estas contribuciones deberán comprender los sentidos y significados heterogéneos que esas cuestiones asumen en los diferentes contextos institucionales de práctica y en los diversos territorios que recorremos y transitamos, con diferentes mediaciones y alcances, en el marco de la licenciatura.

Las articulaciones con el territorio desde nuestras actividades de investigación, extensión y transferencia

Se reconoce que la tríada docencia-investigación-extensión contribuye a saldar la desatención de la perspectiva intercultural en el currículo y en el plano de la gestión institucional (Guaymás, 2017). En diferentes producciones y en diálogo con otrxs colegas, nos preocupó analizar cómo se incorpora la diversidad a las escuelas desde la normativa nacional e internacional y desde las apropiaciones curriculares, considerando las lógicas locales que expresan tensiones estructurales y posicionamientos ideológicos desde los debates públicos. Para dar cierre a esta contribución, proponemos un desplazamiento hacia otros de los territorios por los que nos movemos desde nuestras prácticas docentes-investigativas. A lo largo del artículo intentamos estructurar una serie de ejes de discusión que nos reúnen como equipo de trabajo en un proyecto educativo que, simultáneamente, se nutre por nuestras actividades comunes en diferentes espacios de investigación. En ese marco, destacamos la centralidad del conocimiento etnográfico y el interés por ponerlo en diálogo con el crecimiento de un área propia como lo es la de antropología. La importancia de pensar en la inserción territorial desde actividades de extensión y de comunicación pública de la ciencia en esta institución ha permitido

participar de procesos locales y articular en la elaboración de materiales sobre algunas de nuestras temáticas de discusión académica. Entre ellas, un documento elaborado conjuntamente entre la Universidad Pedagógica Nacional (sede metropolitana y sede en Derqui, partido de Pilar, provincia de Buenos Aires) y el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°55 de Escobar, ubicado en la cabecera del partido homónimo, provincia de Buenos Aires (UNIPE-ISFDyT 55, 2022)¹² y otro con las comunidades mapuche Aigo, Puel, Catalán y Currumil, ubicadas en el departamento de Aluminé, provincia de Neuquén (Papazian y Desteffaniz, 2023).¹³

Tal como se presenta en los documentos de trabajo, ambas iniciativas surgieron de una labor interinstitucional cuyo propósito fue, en la primera, abordar la temática interculturalidad y migración desde una perspectiva regional y de derechos, con miras a producir insumos para la formación docente de manera situada. En el trabajo se recuperan los aportes del enfoque socioantropológico para pensar las migraciones y las experiencias interculturales de vida, como temas curriculares de las ciencias sociales y como aspectos que caracterizan las trayectorias personales y/o familiares de una parte importante de la población que transita las escuelas de localidades del norte de la provincia de Buenos Aires. La segunda experiencia apuntó a trabajar documentos históricos vinculados con el avance estatal en el departamento de Aluminé (Neuquén), y con la resistencia y conformación de las comunidades mapuche referidas. El objetivo de estos textos se centró en contextualizar un proceso de despojo para entrelazar la documentación estatal con las memorias locales.

Estos materiales constituyen producciones recientes que reúnen algunas de nuestras investigaciones con ámbitos educativos escolares y comunitarios diversos, orientadas a incidir en procesos locales. Conocer la escolaridad en escenarios particulares, registrar los procesos de territorialización comunitarios en diálogo con diferentes actores educativos locales (museos, ISFD, escuelas secundarias, etc.), participar de actividades de colaboración e intervención, abrió nuevos desafíos y preguntas que nos convocan a profundizar los sentidos de la interculturalidad y los derechos en los espacios donde trabajamos. En un contexto cambiante y crecientemente difícil en lo que refiere al sostenimiento de las iniciativas en la universidad pública, en especial considerando el cuestionamiento de los derechos de distintos colectivos históricamente negados o minorizados, nos preguntamos por la continuidad de las discusiones en torno a la diversidad cultural en la escuela. Si desde hace algunos años Martínez y Diez (2019) registraban una erosión y desdibujamiento de las prescripciones dirigidas a reconocer la diversidad en el ámbito público y enfatizaban el rol de les docentes en ese reconocimiento, estas preocupaciones se profundizan en una coyuntura nacional e internacional que parece más permeable a cierta retórica antiderechos y discursos de odio (p. 25). En este escenario, las producciones mencionadas constituyen una muestra del trabajo realizado y una apuesta por seguir acercando las investigaciones y el trabajo docente. Estas experiencias abren intersticios para continuar analizando cómo se incorpora la cuestión del respeto a la diversidad a la escuela en un contexto en el que resulta urgente profundizar su alcance, asumiendo un compromiso político desde la universidad pública.

¹² Documento titulado "Interculturalidad y Formación Docente. Reflexiones y Propuestas situadas desde un trabajo colaborativo", elaborado en el marco de un proyecto de Extensión Universitaria.

¹³ Documento titulado "Papeles y Memorias. Documentos, Registros Estatales y Memorias de las comunidades mapuche de Aluminé (primera mitad del siglo XX)". También podemos mencionar la actividad "De la investigación al aula. Archivos y memorias en escuelas interculturales" con docentes, abogadx y referentes locales que tomó como punto de partida ese documento para analizar la relación entre la investigación y las experiencias educativas en ámbitos regionales interculturales.

Consideraciones finales

En este trabajo buscamos sistematizar las experiencias docentes-investigativas en UNIPE, desde la Licenciatura en EI. Repasamos los aportes de la antropología a la formación en EI para problematizar sobre los espacios de reflexión curriculares y las propuestas de investigación recuperando especialmente el trabajo en los TFI en relación con las prácticas docentes y la formación en EI. En ese sentido, nos interesó destacar la potencialidad teórica y metodológica del abordaje antropológico para pensar el campo educativo, así como atender a la noción de interculturalidad desde una mirada crítica.

El repaso de esta experiencia consolidada en la Licenciatura en EI hace apenas tres años, pero de trayectorias más profundas, que se anclan en nuestros recorridos académicos previos, constituye un primer ejercicio de memoria que nos permite revisar algunos de los diálogos y puentes con el trabajo de los docentes en ejercicio y otros profesionales del campo educativo que cursan la formación y, en lo posible, algunas contribuciones. Entre esas interlocuciones, destacamos la preocupación por discutir miradas que socavan el propósito de plantear la interculturalidad como un paradigma para repensar lo definido como común y transversal a todas las dimensiones de la ciudadanía. Estas, además, se entrecruzan por preocupaciones actuales ligadas al marco político económico y a sus efectos sobre los horizontes democratizantes que perseguimos en la arena educativa, pero también social en general. Dicho ejercicio de memoria constituyó, a su vez, una práctica de reflexividad en equipo y el intento por tomar distancia de este recorrido compartido desde hace tres años.

En este primer alejamiento pudimos sistematizar algunos de los desafíos y dilemas sobre la diversidad en ámbitos educativos virtuales. En particular, las tensiones entre los territorios locales de los cursantes y la dinámica virtual que atraviesan la estructura de la licenciatura. Remarcamos, mayormente, que quienes son parte de esta licenciatura tienen una vasta experiencia "dentro del aula", pero encuentran en la actitud crítica propia de la investigación un nuevo territorio poco explorado. Fue importante reflexionar en torno al movimiento territorial que, al inicio, se presenta confuso, para, con el devenir de las asignaturas, "ordenarse" en nuevos entramados (nuevos territorios) donde confluyen contenidos propios de la licenciatura con las preocupaciones comunes en los diferentes lugares en los que viven y se desempeñan los docentes-devenidos-investigadores a partir de sus TFI. En otras palabras, las trayectorias locales y la virtualidad encuentran un "lugar" de reterritorialización que se observa como una red de territorios en donde entran en juego (y en tensión) prácticas y saberes docentes desde una perspectiva universitaria. En este punto radica parte de la riqueza de la licenciatura que "desterritorializa" la práctica docente en sí, para convertirla en experiencias de formación de grado. Esto, como ya mencionamos, implica un movimiento, el del distanciamiento del rol docente, que se reterritorializa en el hecho de finalizar la licenciatura.

Finalmente, la licenciatura genera, desde un aporte plenamente antropológico, la posibilidad de apelar a herramientas de la etnografía que vinculan y reconocen los conocimientos producidos en diferentes ámbitos de prácticas y disputar los sentidos que presentan una escuela homogénea. Este recorrido buscó poner en primer plano discusiones antropológicas que atraviesan el campo educativo, pero que lo exceden. Algunas de ellas cobran nueva relevancia a la luz de coyunturas permeables a la re-emergencia de discursos públicos negacionistas y antidemocráticos y de perspectivas totalizantes y ahistóricas en torno a la diversidad cultural. Con algunos aciertos y posiblemente muchas deudas, esta iniciativa gestada en la universidad pública explora el paradigma intercultural en la intersección de las políticas de identidad y el idioma de los derechos humanos. Desde allí esperamos seguir produciendo acciones y sentidos que den cuenta de que la educación intercultural es mucho más que una modalidad.

Referencias bibliográficas

- » Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- » Achilli, E. (Ed.) (2006). Desigualdad y diversidad sociocultural en los noventa. En *Memorias y experiencias urbanas* (pp. 83-96). Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- » Aliata, S. y Mancinelli, G. (2016). Jóvenes indígenas y experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Salta. *Boletín de Antropología y Educación*, 7(10), 7-16.
- » Ardèvol, E. (2002). Teaching Anthropology Virtually, Learning Communities at Work. *Anthropology in action. Journal for Applied Anthropology in Policy and Practice*, 9(2), 32-42.
- » Batallán, G. y Neufeld, M. (2018). Presentación Dossier. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 7-19.
- » Deleuze, G y Guattari, F. (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- » Diez, M. L. (2016). Interculturalidad y migración: reflexiones sobre política educativa e identificaciones étnicas y nacionales en Argentina. *Caja Negra*, (12), 133-146.
- » Franzé Mudanó, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: CES; Comunidad de Madrid.
- » González, D. (2019). Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada. *Publicación del Observatorio Educativo de la UNIFE*, 2(4), 1-14.
- » Guaymás, A. (2017). Educación superior intercultural en Argentina: experiencias, logros y desafíos para la democratización. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 20(20), 77-102.
- » Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9-42.
- » Hecht, A. C., García Palacios, M., Enriz, N. y Diez, M. L. (2015). Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico. En G. Novaro, A. Padawer y A. Hecht (Coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 43-64). Buenos Aires: Biblos.
- » Hecht, A. C. y Schmidt, M. A. (2016). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe: regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. Nueva York: Cambridge University Press.
- » Martínez, L. V. (2020). Migración, diversidad lingüística y derechos educativos en la Ciudad de Buenos Aires. Aproximaciones en diálogo entre la investigación etnográfica y el trabajo docente. *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y literatura*, 11(20-21), 111-126.
- » Martínez, L. V. (2022). Reflexiones sobre la enseñanza de las prescripciones educativas de diversidad cultural y derechos en la formación docente. En L. Cerletti y M. Rúa (Coords.), *Enseñar antropología: los desafíos de la construcción de conocimiento en contextos diversos* (pp. 131-154). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- » Martínez, L. V. (2023). Conceptos, debates y enfoques en la enseñanza de la diversidad cultural. Una sistematización situada entre la etnografía y el trabajo docente. *Revista Gráfica-Cuaderno de trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas*, 19(2), 242-265.
- » Martínez, L. V. y Diez M. L. (2019). La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 45, 15-30.
- » Massey, D. (2012). Un sentido global del lugar. En A. Albet, A. y Benach, N. (Comps.), *Doreen Massey: Un sentido global del lugar* (pp. 112-129). Barcelona: Icaria.
- » Mato, D. (2017). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Democratización, interculturalización y descolonización. En *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 19-40). Saénz Peña: Eduntref.
- » Mezzadra, S. y Rahola, F. (2008). La condición poscolonial. Unas notas sobre la cualidad del tiempo histórico en el presente global. En *Estudios Poscoloniales. Ensayos fundamentales* (pp. 261-278). Madrid: Traficantes de Sueños.
- » Mombello, L. y Diez, M. L. (2023). Entre modalidad y perspectiva: las complejidades de la educación intercultural en Argentina. En *Corrientes educativas en la historia argentina. Tendencias, interpretaciones y debates*. Tomo II (pp. 241-264). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE-Editorial Universitaria; OEI.
- » Nagy, M. (2019). Genocidio: derrotero e historia de un concepto y sus discusiones. *Memoria Americana. Cuadernos de Etnohistoria*, 27(2), 10-33.
- » Neufeld, M. R. (1996). Acerca de Antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología*, 17, 145-158.
- » Neufeld, M. R. (2020). *Políticas sociales y educativas entre dos épocas: abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- » Novaro, G. (2003). Indios, Aborígenes y Pueblos originarios. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de concepciones escolares. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 199-219.
- » Novaro, G. (2011). Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? En: *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp. 179-203). Buenos Aires: Biblos.
- » Novaro, G., Diez, M. L., y Martínez, L. V. (2017). Educación y migración latinoamericana: Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar. *Revista Migraciones internacionales desde Argentina*, 02, 7-23.
- » Novaro, G., Padawer, A. y Borton, L. (2017). Interculturalidad y educación en Argentina desde una Perspectiva Comparativa. *Educação & Realidade*, 42, 939-958.
- » Ocoró Loango, A. (2011). La emergencia del negro en los actos escolares del 25 de Mayo: del negro heroico al decorativo y estereotipado. *Pedagogía y Saberes*, 34, 33-50.
- » Padawer, A. (2011). Con el invernadero aprendimos todos... aprendimos todo: conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 79-92.
- » Papazian, A. y Desteffaniz, C. (2023). *Papeles y Memorias. Documentos, Registros Estatales y Memorias de las comunidades mapuche de Aluminé (primera mitad del siglo XX)*. Neuquén: Legislatura de Neuquén.

- » Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Alvarez y P. Del Río (Eds.), *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano* (pp. 21-38). Madrid: Saleme.
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- » Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En G. Batallán y M. R. Neufeld (Coords.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (pp. 27-51). Buenos Aires: Biblos.
- » Rodríguez Celin, M.L., Lemmi, S., Soto, A., Gole, C., Canciani, M. L. y Padawer, A. (2018). Comunidades de práctica y espacios de sociabilidad: aprendizajes e identificaciones en el quehacer cotidiano. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 27(1), 5-16.
- » Segato, R. (2015). Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. En *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda* (pp. 267-292). Buenos Aires: Prometeo.
- » Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la 'formulación' de las políticas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (10), 21-49.
- » Soria, A. (2010). Interculturalidad y educación en Argentina: los alcances del "reconocimiento". *Andamios*, 7(13), 167-184.
- » Unamuno, V. y Valetto, R. B. (2023). La Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la UNCAUS: génesis, trayectorias y encuentros. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 14(20), 100-122.
- » UNIPE-ISFDyT 55. (2022). Interculturalidad y Formación Docente. Reflexiones y Propuestas situadas desde un trabajo colaborativo. Proyecto de Extensión Universitaria, Universidad, Cultura y Sociedad - Convocatoria 2018: *Interculturalidad y Formación Docente: aportes para la articulación escolar entre el nivel primario y el nivel secundario*. Buenos Aires: UNIPE-ISFDyT 55.
- » Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino*, 8, 27-43.

Otras fuentes

- » Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> [15/5/2024]
- » Ley del Aborigen Chaqueño, N° 3258, 1987. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-3258-123456789-oabc-defg-852-300ohvorpyel> [22/10/2024]
- » Decreto Reglamentación Ley del Aborigen Chaqueño, N° 574, 1985. Recuperado de: http://www.legisalud.gov.ar/pdf/fordec574_1985.pdf [22/10/2024]
- » Decreto Reglamentación parcial Ley del Aborigen Chaqueño, N° 2749/87, 1987. Recuperado de: https://electoralchaco.gob.ar/images/decretos/Decreto_2749-87.pdf [22/10/2024]
- » Ley Integral del Aborigen, N° 426, 1984. Recuperado de: <http://www.legisalud.gov.ar/pdf/forley426.pdf> [22/10/2024]
- » Ley de Educación Ambiental Integral, N° 27.612, 2021. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594> [22/10/2024]

- » Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> [15/5/2024]
- » Ley de Educación Sexual Integral, N° 26.150, 2006. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222> [22/10/2024]
- » Ley de Promoción de la Educación Vial, N° 27.214, 2015. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27214-256976/texto> [22/10/2024]
- » Ley de Promoción y Desarrollo del Aborigen, N° 6373, 1986, promulgada por el Decreto N° 1601 (16/06/86). Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://faolex.fao.org/docs/pdf/arg88926.pdf> [22/10/2024]

Biografías

Carla Golé es profesora, licenciada y doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y docente de la Licenciatura en Educación Intercultural y del Departamento pedagógico de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Participa en equipos de investigación del Programa de Antropología y Educación del ICA (FFyL, UBA) e integra proyectos de investigación financiados por ANPCT, UBA, UNPE y CONICET. En ese marco investiga sobre territorio, identificaciones étnicas, conocimiento, actividades productivas, memoria y educación intercultural con jóvenes y adultos del pueblo mbya-guaraní en la provincia de Misiones.

María Laura Diez es doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires (UBA) e Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Docente de la carrera de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA) y profesora de la Licenciatura en Educación Intercultural del Departamento de Ciencias Sociales y Educación (Universidad Pedagógica Nacional), donde coordina el Área de Antropología. Dirige e integra proyectos de investigación dentro de su área de especialización en Antropología y Educación, Migración e Interculturalidad, financiados por ANPCT, UBA, UNPE y CONICET. Actualmente investiga sobre familias migrantes, educación y relaciones intergeneracionales, y profundiza en la formación de las/los jóvenes en tramas organizativas de base comunitaria en la provincia de Buenos Aires.

Laura Victoria Martínez es doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es Investigadora Asistente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), y profesora de la UNPE en la Licenciatura en Educación Intercultural y la Especialización en Educación, Políticas Públicas y Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Es docente del Profesorado de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior N°1. Participa en equipos de investigación del Programa de Antropología y Educación en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Dirige e integra proyectos de investigación radicados en el Departamento de Ciencias Sociales y Educación de la UNPE.

Laura Mombello es antropóloga por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y doctora en ciencias sociales por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y se dedica a la docencia y a la investigación. Estudia las relaciones sociales y las tensiones generadas en torno a la tierra, los bienes de la naturaleza y los conflictos

socioambientales en Norpatagonia. Se interroga acerca de los vínculos entre estas problemáticas y los procesos de formación, abordando también contextos educativos del área metropolitana de Buenos Aires. Trabaja en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES).

Alexis Papazian es profesor de historia y doctor en antropología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente es investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Es docente en la Cátedra Libre de Derechos Humanos (FFyL-UBA) y en la Licenciatura de Educación Intercultural (UNIPE). Su temática de investigación analiza los avances, tensiones y límites en la relación entre la Educación de Derechos Humanos y las particularidades y procesos específicos sobre población Mapuche en la provincia de Neuquén.