

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

***“La alteridad y los procesos de alterización: una
propuesta de enseñanza para el nivel medio”.***

Directora de Trabajo Final: Mgter. Mónica Uanini

Autora: Martino Andrea Graciela

- Diciembre 2014 -

Dedicado a mis hijos Catalina y Sebastián.

Agradezco la colaboración, la escucha y el apoyo de Silvia Vázquez, Gonzalo Gutiérrez y Claudia Bruno. Una mención especial va para mi directora Mónica Uanini por sus tiempos y su generosidad para con el conocimiento. Y por supuesto merece mis mayores agradecimientos quien ha acompañado los vaivenes de este trabajo desde el lugar de esposo, amigo y compañero, Mariano.

No quiero dejar de mencionar aquí a Diana Ames, compañera en el cursado de los seminarios de la Especialización y que lamentablemente ya no está con nosotros. Por esas cosas que tienen a veces algunas palabras y comentarios, fue quien me impulsó a la elección de la temática sobre la alteridad. Donde quiera que esté, ¡gracias!

INDICE

PROLOGO	5
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1: Pregunta por el otro, antropología y escuela	15
Antropología y otredades, la pregunta por el otro	15
Los otros en la Antropología Social argentina: breves consideraciones	19
Escuela y construcción de identidades/otredades en tiempos de formación del Estado Nación	23
Escuela, Antropología y construcción del otro en los contextos actuales	26
CAPÍTULO 2: La antropología entre las ciencias sociales de la escuela secundaria	33
Currículum, escuela secundaria y ciencias sociales	33
Profesores y programas en la enseñanza de la antropología en la escuela secundaria	37
De la antropología como ciencia a la antropología como asignatura escolar: mediaciones y recontextualizaciones	44
CAPTÍTULO 3: Definiciones didácticas para una propuesta de enseñanza sobre la alteridad	54
Por qué es relevante enseñar sobre la alteridad en los tiempos que corren...	54

De qué hablamos cuando hablamos de alteridad...	58
Cómo queremos enseñar...	61
Precisiones y presentación de la propuesta de enseñanza.	63
CAPÍTULO 4: Encuentros, diversidad y etnocentrismo	73
Etnocentrismos ideológicos	77
Abordaje Didáctico	82
CAPÍTULO 5: Exclusiones, negaciones e invisibilidades. El caso del racismo argentino	89
Aproximaciones al concepto de racismo	89
El racismo “a la argentina”	93
Abordaje Didáctico	99
CAPÍTULO 6: El poder de nombrar: las luchas por la identidad	106
Acercamientos a la noción de identidad	106
Abordaje Didáctico	111
Palabras de cierre...	116
BIBLIOGRAFÍA	120
ANEXO DE TEXTOS	01

PROLOGO

Quisiera iniciar este trabajo con tres relatos personales que cobran pertinencia para esta propuesta de enseñanza y de algún modo explican mi interés por la temática referida a los procesos de alterización, en especial cuando éstos se despliegan en el espacio de una escuela. Me interesa hacerlos públicos para pensar en las posibilidades educativas que tienen las escuelas en términos de transmisión socio-cultural, tramitación de la diversidad humana y trabajo con la diferencia.

Primer relato:

Cuando tenía nueve años le pregunté a mi mamá por qué había personas “blancas” y por qué había personas “negras”. Ella contestó a mi pregunta a través de un cuento, que su abuela y su madre le habían contado y había sido transmitido de generación en generación: “Dios, el creador de todo en este mundo, nos creó cocinándonos. Y dicen que a las personas de color blanco las sacó antes de tiempo porque fue a las primeras que horneó y aún no había calibrado el punto justo. Y las personas de color negro son así porque Dios las dejó quemar un poco más en el horno, puesto que se olvidó de que estaban cocinándose. Dios no pudo sacar el punto justo de tostado de las personas, unas muy blancas, otras muy negras, pero luego, los propios seres humanos al encontrarse y “cruzarse” fueron encontrando el punto justo y así tenemos a los mestizos, trigueños, o café con leche”.

Recuerdo que ese cuento me impactó, porque como hija de una familia católica practicante, creí lo del horno y lo de la cocción, aunque había cuestiones que me sonaban a imaginación y cuento.

En quinto grado, la maestra una vez preguntó si sabíamos por qué los hombres y mujeres que vivimos en este mundo, teníamos diferente color de piel. Levanté la mano y conté la historia narrada por mi mamá. La maestra se molestó con mi comentario y dijo que esas explicaciones no podían darse en la escuela, que eso era “un cuento chino”. Recuerdo que ese día volví a mi casa y le dije a mi mamá que su relato era una mentira. Mi madre se rió mucho pues no pensó que yo lo contaría en la escuela, y dijo que esa historia era un cuento, no era verdad, pero que a veces los adultos necesitan de la imaginación y la creatividad para explicar

cosas que tampoco ellos entienden mucho. “Lo bueno de esa historia –me dijo– es que es un puro cuento, y la podés interpretar de muchos modos y te quedás con muchas preguntas... por ejemplo la historia dice que a los blancos Dios los cocinó primero, ¿por qué? Yo siempre me pregunto eso. ¿O qué estaba haciendo Dios para haberse olvidado a los negros en el horno? ¿O por qué el ser negro o blanco tiene que ver con la suerte de haber sido sacado antes de tiempo o no?”... esas son las preguntas que a mí siempre me inspiró esa historia”.

La seducción que despertó el cuento de mi mamá, creo que tiene que ver con algo de eso que ella dijo esa noche. Creo, sinceramente, que este trabajo es un modo de buscar las respuestas a esas preguntas que me fueron transmitidas a través de un “burdo cuento católico”, como dijo alguien alguna vez.

Pienso en esa maestra, y reflexiono sobre la oportunidad que dejó pasar para convertir esa historia en el punta pie inicial en pos de armar otra historia, basada en otro modo, no el único, de tener una lectura del mundo que nos rodea, que es el conocimiento científico a través de los contenidos curriculares, entendidos éstos como herramientas para comprender y actuar en y sobre la realidad.

Segundo relato:

En quinto grado una nueva compañera se incorpora a nuestro grupo de clase. Se llamaba María Luisa. Su abuela, realizando un gran esfuerzo, había inscripto a ella y a su hermana menor en el colegio “de las monjas” como le decían en mi pueblo a esa institución educativa. Su abuela consideraba que sus nietas recibirían una buena educación científica y cristiana, a la vez que les permitiría tener un mejor futuro que el propio.

Vivían del otro lado de las vías. En un pueblo gringo de la llanura santafesina, vivir del “otro lado de las vías” era el estigma que junto al color de la piel te hacía merecedor de todo tipo de discriminación y ultrajes. Los “negros” –es decir los criollos, los no-italianos, no-alemanes, no-judíos, no-húngaros, no-descendientes de los inmigrantes que habían llegado a esa zona hacia fines del siglo XIX y principios del XX- no podían cruzar ciertos límites físicos y simbólicos como por ejemplo asistir a la misma escuela de los “blancos”. María Luisa y su hermana lo hicieron.

María Luisa se sentaba en los últimos bancos del aula porque era alta, como yo. Nos hicimos buenas compañeras. Durante los tres años de escuela primaria que

transitamos juntas, María Luisa sufrió todo tipo de insultos, discriminaciones y prejuicios por parte de los compañeros de grado. En ese tiempo yo no podía entender que algunos de los compañeros que teníamos en común fueran tan amables conmigo, y tan feroces con ella.

Pese a todo lo que sufrió, María Luisa nunca quiso dejar el colegio, y siempre se mostró con una actitud de lucha y de defensa. Las maestras se quejaban de su mala conducta porque se veía envuelta en peleas. Frente a los insultos, las amenazas y las discriminaciones María Luisa se defendía y contraatacaba, devolviendo el insulto con un golpe. En aquel tiempo, pensaba que lo mejor era callarse, y ser indiferente a los maltratos. (Hoy me pregunto si acaso eso es posible). Muchas veces le aconsejé que “no les diera bolilla”. Al recordarla, no puedo dejar de admirarla por su valor y su firmeza, a pesar de ser una niña igual que yo.

Aunque había nacido y me había socializado en un pueblo con estas prácticas e imaginarios racistas, fue en la escuela que visualicé con extrema nitidez la discriminación.

Tercer relato:

Mi tránsito por la escuela secundaria lo hice en Córdoba, pues mi familia se había mudado a esta ciudad. Recuerdo a dos compañeros de curso en cuarto año. Los recuerdo porque a través de ellos comencé a inscribir mi historia personal y la de ellos en la historia social de nuestro país, a la vez que comencé a encontrarme con retazos de una historia nacional que me había sido negada conocer. Estoy hablando de la dictadura militar que se iniciara en 1976.

Carolina era hija de desaparecidos. Fue a través de ella que comencé a conocer la historia de sus padres, de sus luchas, ideales, y legados. Luis era hijo de un militar retirado que odiaba a los “subversivos” como él llamaba a Carolina y a todos los que “eran como ella”. La convivencia durante ese año fue casi imposible y sufriente para la mayoría de los compañeros porque sus peleas y discusiones expresaban el dolor de una herida social que aún no ha terminado de cicatrizar para nuestro país.

Carolina era todo lo que Luis odiaba. Luis representaba para Carolina al grupo que le había arrebatado el futuro y la democracia a una generación entera. Este des-encuentro fue vivido en el espacio de una escuela secundaria pública.

Muchos profesores intentaron abordar la cuestión; otros no acusaron recibo del asunto. Para muchos de los alumnos de ese curso, incluida yo, Carolina y Luis eran nuestros compañeros. ¡Ambos!. Pese a todo. Necesitábamos palabras que nos permitieran comprender.

A lo largo de la escritura y los devaneos para la elaboración de este trabajo, estas personas y estos recuerdos fueron cobrando visibilidad en la medida en que las preguntas, búsquedas y profundizaciones teóricas del hoy, permitieron reconocer sus hilvanes con ese ayer. Mi mamá, mi abuela, mi bisabuela... María Luisa, Carolina, Luis... ellos me han acompañado en esta empresa. También a ellos está dedicado.

INTRODUCCIÓN

"!Se dice tan fácil 'son como nosotros'!.
¿Cuánto tiempo nos llevará,
empezar a decirnos somos como ellos?"
Quino (1999).

Este trabajo es una propuesta de enseñanza, que intenta abordar la temática referida a la alteridad/alterización desde la Antropología, como disciplina escolar, en el nivel medio.

La cuestión de la alteridad y la alterización se constituye en una temática de interés didáctico en mi trayectoria profesional docente, que seguramente hunde sus raíces en las experiencias relatadas en el prólogo, pero que va tomando cuerpo en el seno de una experiencia educativa en la que la corrosión del lazo social e institucional ha venido cobrando visibilidades y manifestaciones complejas y difíciles en relación a la producción de fronteras simbólicas -en algunos casos infranqueables- en las interacciones y relaciones sociales entre los adolescentes.

Vivimos¹ en un país que en las últimas décadas, en especial en los noventa, ha sido testigo de profundas transformaciones que redibujaron la cuestión social, fragmentando las tramas sociales, modificando las condiciones de vida de los sujetos, sus prácticas sociales y sus formas de percibirse a sí mismos y a los otros, es decir, creando no solo nuevas condiciones materiales para los sujetos sino también configurando otras subjetividades. Escribe Maristella Svampa refiriéndose especialmente a los años que antecedieron a la crisis del 2001, "...todos los grupos sociales sufrieron grandes transformaciones, tanto en lo que concierne a su composición socio-ocupacional como al peso político y económico de cada uno de ellos en el espacio social. Más simple, lo que cambió es la distribución del poder social y, como tal, el modo en que cada uno se autorrepresenta, piensa y figura su destino social dentro de la sociedad" (2005 : 96). Los cambios inéditos que provocaron estas transformaciones atravesaron las cotidianidades, resquebrajando las certezas en torno al presente y al futuro, fracturando ciertas representaciones sociales y sedimentando otras.

¹ El presente trabajo está redactado en primera persona del singular, es decir, desde la propia referencia de quien escribe. Sin embargo, en algunos desarrollos escritos como en este párrafo se cambia el sujeto de la enunciación a la primera persona del plural para dar cuenta de procesos histórico-sociales de los cuales se forma parte, porque se hace partícipe al lector de las ideas y enunciados que se formulan o bien porque se supone que dicho lector comparte algunos saberes, conocimientos o recorridos con la autora.

A trece años de la crisis del 2001, otros procesos sociales, económicos, políticos y culturales se han ido desarrollando con distinto grado de alcance y profundidad en nuestro país. En el seno de los mismos, algunas formas de alterizar y tramitar socialmente la diferencia se constituyen en permanencias del pasado y otras se manifiestan con nuevos ropajes y sentidos.

El caso de los vecinos del barrio Matienzo que se negaban a que se construyera un barrio aledaño con población “villera”², en el año 2005, los sucesos acaecidos en diciembre del 2010 con los vecinos del Parque Indoamericano de la Provincia de Buenos Aires, las declaraciones de intolerancia en diversos medios audiovisuales y radiales, las reiteradas noticias sobre las “ejemplares” palizas que propinan los llamados “patovicas” a algunos jóvenes a la entrada o salida de los boliches bailables, etc., son ejemplos que nos revelan el modo en cómo se articulan complejamente significaciones históricamente producidas sobre ciertos grupos humanos, con lo que configuran los procesos sociales en curso.

A su vez, en las interacciones entre los adolescentes que he venido registrando, lo que aparece como preocupante, alude al carácter reificador y al modo naturalizado en el que los chicos y chicas ubican y construyen al otro, compañero, par, de un modo tal, que se construye una distancia casi imposible de ser reducida: ser gordo, ser feo, ser negro, ser pobre, vivir en un rancho, en una villa, ser homosexual, entre otras, son las formas de clasificación vergonzantes y sustancialistas en muchos casos, que no permiten al sujeto ubicado allí “salirse” para ser otra cosa, y de este modo constituirse en semejante y ser reconocido como tal.

El caso de la trincheta ocurrido en Córdoba, en la década de los noventa, o el suceso de Carmen de Patagones en el 2004, en el que un estudiante de quince años mató a balazos a tres compañeros e hirió a cinco más, representan las formas extremas de alterización y negación del otro entre adolescentes, al punto de la aniquilación física y el quiebre radical de algún tipo de relación social.

Sin embargo es preciso señalar que los procesos de alterización que van proponiendo los adolescentes en la escuela media no son construcciones individuales, sino que son la expresión individual de construcciones socio-culturales dinámicas, histórica y socialmente configuradas.

La escuela secundaria, como espacio social e institucional, de carácter público, que incluye colectivamente a la adolescencia en forma obligatoria durante varias horas, varios días a la semana, representa un lugar en el que se entrecruzan

² Diario La Voz del interior en sus ediciones del 6, 7, 13, 14, 15 de Junio de 2005.

“grupos humanos heterogéneos que portan saberes e historias personales y sociales diferentes, y que allí deben ser puestas en juego” (Maldonado M., 2000: 14). La escuela fue y es el espacio –quizás uno de los más significativos- donde sujetos diferentes confrontan historias y realidades también diferentes.

El modo en cómo esas historias y esas heterogeneidades se ponen en juego, se tramitan, se procesan y se simbolizan dependerá de las posibilidades y condiciones que cada escuela en particular y el sistema educativo en general, vaya gestando y configurando para alojar y atender la heterogeneidad con sentidos más democráticos tendientes a la sutura de algunas fibras del lazo social. Lo que no puede soslayar la escuela como institución educativa es el abordaje de la diferencia que la conforma y atraviesa, proveyendo herramientas simbólicas para nombrarla, para develar las lógicas de dominación que subyacen en ellas o que las crean. Porque la escuela no solo amplía los conocimientos y el mundo experiencial de los niños y jóvenes, también es portadora de un discurso público con el que tiene la oportunidad de disputar otras formas de relación con los otros, más igualitarias y menos discriminantes. A la vez que se trata de reconocer a la escuela como un territorio cuya potencialidad -en relación a otros espacios sociales- radica en que la definición cotidiana de su trabajo es la enseñanza intencionalmente orientada e instituida cuyos propósitos, entre otros, incluyen la formación del ciudadano.

Tengo la convicción de que la escuela, a pesar de las múltiples contradicciones de su quehacer y de los procesos críticos que la atraviesan como formación social, tiene el privilegio y la responsabilidad de proveer a los estudiantes de herramientas intelectuales y críticas que les permitan comprender los procesos de alterización en los que ellos mismos participan y están sujetos, para poder actuar críticamente ante los mismos, y no sufrirlos violenta o resignadamente.

La incorporación de la Antropología como asignatura escolar en el nivel medio, desde la Reforma educativa de los noventa, ofrece la oportunidad para que en los ámbitos escolares, ocupe un lugar como contenido escolar, la reflexión en torno a la otredad, a “la problemática de las relaciones que se establecen con el otro diferente y el otro similar”³, entre otros abordajes conceptuales específicos de esta disciplina. La escuela dispone de un tiempo y un espacio curriculares para enseñar este campo de saber cuya especificidad epistemológica y riqueza semiótica en torno a la temática de la alteridad/alterización ofrece andariveles

³ Diseño Curricular. Ciclo de Especialización. 4º y 5º año Segunda Versión. Anexo 6º año Primera Versión. Orientación Humanidades. Dirección de Planificación y estrategias educativas. Gobierno de la Pcia. de Córdoba, 1997.

interesantes para recorrer. Pues el foco de los desvelos intelectuales de esta ciencia desde su constitución como tal, a mediados del siglo XIX, “es la diversidad cultural y el sentido que los seres humanos otorgan a la misma”⁴.

Los desarrollos teóricos de la Antropología a lo largo de su constitución como disciplina científica posibilitan abordar desde la enseñanza, los actuales procesos de alterización, su dinámica y su construcción social en el tiempo, su profunda relación con la desigualdad, el lugar que ocupó la propia Antropología en la construcción de la otredad, la constitución histórica de los “otros” y de los nuevos “otros” epocales encarnados en determinados sujetos, la permanencia de sedimentos en las representaciones alterizadoras del presente, las variadas formas de la alterización como el racismo, la discriminación, la segregación, la estigmatización, el interjuego complejo y dinámico entre identidad, cultura y alteridad, la cultura como concepto antropológico y como categoría de sentido común, entre otros.

Se trata de contar con la antropología y la construcción histórica del otro, para con ella pensar que las tramas de relaciones sociales y culturales de las que somos parte son construcciones históricas en cuya urdimbre la construcción de la alteridad ha ido variando de época en época, de lugar en lugar, con distintas formas de manifestarse y/o legitimarse en las prácticas sociales, comprometiendo en relaciones de poder desiguales, la constitución de las identidades individuales y colectivas.

¿Quién es el otro? ¿Siempre el otro fue el mismo en distintos momentos y lugares en la historia de la humanidad? ¿Cómo se construye al otro? ¿Por qué se lo construye como otro?. Estas preguntas orientan el presente trabajo e intentarán ser respondidas, en una propuesta de enseñanza, desde la Antropología como campo científico y como disciplina escolar, pues interesa que los estudiantes de nivel medio comprendan que la construcción del “otro” como “otro” no es natural, es una construcción socio-cultural, que varía históricamente y cuyo desconocimiento tiene consecuencias políticas, sociales, culturales y ciudadanas. Si bien el tratamiento de la construcción de la diferencia, del reconocimiento del otro y de la diversidad son temáticas que deberían ser abordadas desde un enfoque transversal en la escuela media, estos mismos tópicos pueden y deben ser enseñados desde aquellas disciplinas escolares cuyos desarrollos conceptuales específicos son potentes y pertinentes para la construcción de un

⁴ Programa del Seminario Antropología sociocultural. Lic. Susana Ferrucci y Mgter. Silvia Servetto, de la Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales.

conocimiento y un pensar críticos que permitan objetivar y analizar nuestra vida de relaciones y los modos en cómo vamos “alterizando” a los otros y nos “alterizan” a la vez, en el seno de determinadas estructuras sociales profundamente desiguales.

A pesar de no pertenecer al campo antropológico, y con la preocupación epistemológica y ética de abordar criteriosamente una disciplina que no manejo en profundidad, asumo el desafío de comprenderla para realizar una propuesta de enseñanza, en tanto forma parte de las incumbencias de un licenciado/a en Ciencias de la Educación.

La estructura que ordena y organiza este trabajo se configura alrededor de seis capítulos. En el primero de ellos, la pregunta por el “otro” habilita para recorrer en forma general, algunas de las respuestas que produjo la antropología en sus despliegues científicos para contestarla, distinguiendo los desarrollos europeos de los configurados en nuestras latitudes. También se aborda el modo en que fue tratada la alteridad en nuestro país en el seno de los procesos histórico sociales de construcción del estado nación y de conformación del sistema educativo. Analizo quiénes fueron los sujetos sociales que se constituyeron en el “otro” en aquellos momentos, a la vez que busco reconstruir el espesor de algunos de los procesos sociales actuales que están en la base de nuevas formas de alterización. También me aproximo a los avatares de la institucionalización de la antropología en las universidades de nuestro país, así como sus sujetos de investigación predominantes, en los inicios.

En el capítulo dos analizo la incorporación de la antropología en el currículum escolar de la educación secundaria al tiempo que pregunto sobre qué antropología se enseña en las escuelas en general y por el tratamiento que se hace sobre la alteridad en particular. Me interesa reconstruir el estado de situación de en el que se encuentran los profesores de antropología cuando tienen que planificar sus clases. Para ello indago sobre la existencia y disponibilidad de mediaciones entre las prescripciones curriculares y los docentes. El panorama reconstruido da cuenta de un área de vacancias en el que hay mucho por hacer y poco donde hacer pie en términos de recursos pedagógicos y didácticos para los profesores.

En el capítulo tres me sitúo en la escala de la antropología en el aula, es decir pensando la enseñanza propiamente dicha. Para ello me pregunto por qué resulta de importancia enseñar sobre la temática de la alteridad y la alterización en el actual contexto. Luego avanzo en la conceptualización de este eje temático, para

finalmente explicitar los fundamentos y las decisiones didácticas que se han tomado a la hora de darle forma a esta propuesta de enseñanza.

Los capítulos cuatro, cinco y seis se constituyen en la propuesta de enseñanza propiamente dicha. En cada uno de ellos se presentan la estructura conceptual que organiza y da cuerpo a los abordajes didácticos que se pretenden, se formulan las pregunta-eje en torno a la cual se enuncian los propósitos educativos y las actividades diseñadas para los estudiantes.

En el primero de estos capítulos se aborda el concepto de etnocentrismo como una categoría central para la enseñanza sobre la alteridad y la alterización. Dicho concepto es trabajado didácticamente a través del recorrido por experiencias paradigmáticas de encuentro con la diversidad y las ideologías etnocéntricas que se configuraron en esos contextos históricos para explicar la diferencia encontrada. Se analizan puntualmente el contexto de la Conquista de América y la confrontación suscitada en el seno de la Junta de Valladolid por un lado, y por el otro, el contexto colonial de fines del siglo XIX en el que se constituye teóricamente el evolucionismo como perspectiva científica al interior de la Antropología.

El segundo capítulo propone la enseñanza sobre racismo en Argentina. Para ello abordo el tratamiento que sobre “lo negro” se ha producido/construido en nuestro país. El recorte temático realizado busca reconocer los mecanismos de invisibilización/negación que operaron sobre la población afro-descendiente, en los procesos de constitución de la nación argentina hacia fines del siglo XIX y principios del XX, por un lado; y los de segregación y estigmatización de los “negros” del hoy, ya no identificados con los descendientes de esclavos africanos sino con una categoría socio-cultural, por el otro.

Finalmente en el capítulo seis la enseñanza se sitúa conceptualmente en la problemática de la identidad, incursionando en conceptos de estrategias identitarias, fronteras simbólicas, o el de fricción para pensar las cuestiones de la identidad y las luchas en torno a ellas.

Las palabras finales no logran el estatuto de capítulo, sino que tienen la intención de reflexionar sobre cómo ponerle un “punto final” a una propuesta de enseñanza, a la vez que señalan las dificultades encontradas a lo largo del trabajo y los desafíos pendientes.

CAPÍTULO 1: PREGUNTA POR EL OTRO, ANTROPOLOGÍA Y ESCUELA

“Aprendemos desde la infancia que las cosas son como parece ser,
y que las evidencias no deben ser cuestionadas.
Pero las realidades son complejas, y difícilmente se
corresponden con las lecturas “ingenuas” que nos hacemos.
Más aún, esas verdades de sentido común, esas cosas que
todo el mundo sabe sobre los problemas sociales, son a su vez
discursos contruidos, fenómenos sociales ellos mismos que
necesitan interpretación. Abandonar el ámbito de las ideas
recibidas requiere un esfuerzo, y además
puede ser entendido como una provocación”
Dolores Juliano

Antropología y otredades, la pregunta por el otro

La pregunta por el otro y el interés por conocerlo ha sido parte de la empresa científica y humanista de la Antropología, que recupero para situar epistemológicamente esta propuesta de enseñanza acerca de la alteridad. Interesa conocer lo que construyó y construye la Antropología como ciencia, a la vez que contar con la lucidez de sus elaboraciones conceptuales.

Sin duda la pregunta por el otro excede los desarrollos de la antropología como disciplina⁵. Toda forma de contacto cultural desata dicha pregunta: los viajes, las zonas de frontera, las migraciones, los exilios, las guerras, los intercambios comerciales, el proselitismo religioso, etc., son algunas de las tantas formas en las que la relación nosotros-otros la activa. En el seno de la antropología y según Esteban Krotz esta pregunta alude a las condiciones de posibilidad y límites de la alteridad, sus causas, sus formas y sus transformaciones, su futuro y su sentido. Es también la pregunta por la posibilidad de comprender la alteridad y de comunicarse en ella, junto a los criterios para la acción que pueden derivarse en el marco de los contactos culturales que la producen (2007: 21).

La Antropología nació en el siglo XIX en el marco de los contactos culturales producidos por la expansión de la sociedad industrial europea hacia los más diversos territorios del globo terráqueo, asociada al contexto de colonización de países como Inglaterra, Francia, Alemania en diversas regiones de Asia y África. Indudablemente este encuentro intercultural no fue nuevo, pero “en este

⁵ Grimson, Merenson y Noel en la Introducción del texto “Antropología ahora. Debates sobre la alteridad” escriben que “la cuestión del otro no es un tema presente sólo en la antropología, pero no hay antropología que no aborde la cuestión de la otredad” (2011: 10).

caso el asombro de Occidente se distinguió de los anteriores porque no fue un encuentro ingenuo, y por sobre todo, porque ese asombro fue domesticado bajo las reglas del mundo científico: la diferencia se constituyó en objeto de explicación científica” (Boivin M., Rosato A., Arribas V., 2007: 8).

Los saberes antropológicos sobre el otro construidos a lo largo de siglo y medio son tributarios de múltiples contextos y condicionantes sociales y deben ser reconocidos como cambiantes, provisorios, inacabados. Desde las aproximaciones evolucionistas para las que, al decir de Levi-Strauss, “se trata de una tentativa de suprimir la diversidad de las culturas sin dejar de fingir que se las reconoce plenamente” (2008: 310), hasta las perspectivas múltiples y polifónicas de la antropología contemporánea, la mirada sobre el otro ha producido diversas teorías, explicaciones, discusiones metodológicas y críticas académicas y políticas.

La batalla constante contra todo tipo de etnocentrismo -o más ampliamente, sociocentrismos⁶- del trabajo de campo es sin duda uno de los motores de las transformaciones internas de la disciplina. Cómo descubrir la racionalidad en las largas y coloridas polleras de las mujeres gitanas, en la “muerte del angelito” en las zonas rurales, en las cabelleras oscuras que cubren las caras de chicos que se autonominan “emos”, en el velo de una mujer musulmana, en las peregrinaciones religiosas, en el décimo hijo de una mujer pobre, en el embarazo de una joven de trece años. La antropología afronta estos signos, buscando tras la sorpresa de lo distinto, el reconocimiento de una igualdad que obliga a producir su saber. Como sostiene Krotz “...a pesar de las diferencias patentes a primera vista y a *pesar* de muchas otras, que emergen sólo con la observación detenida y que pueden referirse a cualquier esfera de la vida, siempre se trata de reconocer a los seres completamente *diferentes* como *iguales*” (2007: 21)⁷.

⁶ Es decir, plantea Rosana Guber, “todo conocimiento sobre otros que se concibe y formula en función de algún rasgo o atributo de la propia pertenencia (como el sociocentrismo de clase)” (2004: 44).

⁷ Sin embargo, estos movimientos en el saber no pueden ser atribuidos exclusivamente a la trayectoria de la antropología en sí, sino a la articulación de ésta con procesos económico-político e ideológicos más amplios. En el marco de estas transformaciones de la disciplina se redefinen los sujetos estudiados por los antropólogos, debido a una amplia variedad de procesos sociales. De acuerdo con Eduardo Menéndez “estos procesos van desde las consecuencias de la migración rural urbana, donde una parte de los “primitivos” y de los grupos étnicos se convertirán en marginales urbanos, hasta el cambio en el estatus de los sujetos dentro de la sociedad global, donde una parte de los grupos étnicos pasarán a ser considerados campesinado”. Pero, sigue diciendo Menéndez, estos sujetos “que eran pensados en términos locales y más o menos aislados se modificaron en función de los cambios operados en el estatus de las sociedades de las cuales formaban parte y de sociedades tribales pasaron a ser sociedades “complejas” y sucesivamente países subdesarrollados o en vías de desarrollo, países del tercer mundo y más tarde economías (¿naciones?) emergentes” (2010: 41).

Un modo de acercarme a los heterogéneos abordajes de la antropología en torno a la temática que aquí me ocupa, es siguiendo los modelos de construcción de la otredad que Boivin, Rosato y Arribas identifican en el desarrollo de la disciplina. Los autores construyen estos modelos desde la mirada que el nosotros occidental realizó sobre el otro de los pueblos colonizados. Reconozco que el uso de modelos implica la simplificación de procesos complejos y multifacéticos; no obstante, el trabajo de estos autores aporta una posibilidad analítica sobre las producciones históricas de la antropología que considero apropiadas para el tipo de tarea que me he propuesto.

Boivin, Rosato y Arribas plantean tres modelos de construcción de la otredad: el que explica la diferencia por la existencia de distintos grados de evolución; el de la diversidad, que aborda la diferencia como una coexistencia sincrónica de culturas; y el de la desigualdad que analiza las diferencias en el marco de relaciones de dominación (2007:137). Me detendré más extensamente sobre cada uno de estos modelos en los párrafos que siguen.

- La construcción de la otredad por la diferencia es un modelo de explicación que tuvo al evolucionismo antropológico como su perspectiva más representativa. Dominante a fines del siglo XIX, proveyó el aparato teórico-conceptual que explicó la diferencia entre los grupos humanos a partir del concepto de evolución⁸. Según los antropólogos evolucionistas las diferencias culturales eran de grado, puesto que el desarrollo de todas las sociedades atravesaba por diferentes estadios que iban desde el salvajismo, pasaban por la barbarie y llegaban hasta la civilización; este último representaba la cúspide del progreso. La diferencia del “otro” inscrita en este esquema estadal, se construía comparativamente con el “nosotros europeo”, a través de la operatoria que Boivin, Rosato y Arribas denominaron de “retroceso y despojo” (2007:42). Esto significaba, por un lado lejanía en el tiempo histórico, es decir, si bien el “otro” es contemporáneo al antropólogo, se considera que vive en un momento del desarrollo evolutivo anterior a aquel; y por otro, carencia de adquisiciones culturales y complejidad social. El mundo de los otros era un

⁸ El concepto de evolución fue comprendido por los antropólogos evolucionistas fuertemente articulado al concepto de progreso material y espiritual de las sociedades, lo cual les permitió dar respuesta a las preguntas referidas a qué es el hombre y cuál es su origen, desde la pretensión epistemológica de construir una ciencia objetiva y universal que pudiera dar cuenta de las regularidades sociales.

mundo “*sin* los bienes e instituciones de la civilización moderna” (Boivin M., Rosato A., Arribas V., 2007:43).

- La construcción de la otredad por la diversidad es el modelo que según los autores mencionados, estaría representado por el funcionalismo de Malinowski y el estructuralismo de Levi-Strauss, perspectivas teóricas cuyas elaboraciones pueden situarse cronológicamente entre las dos guerras mundiales y geográficamente en Europa⁹. Ambas sostuvieron, desde la crítica al evolucionismo, que la otredad no tiene que ver con la inmadurez o la ausencia de atributos culturales, sino que la diversidad de culturas es expresión de los caminos que cada pueblo eligió para satisfacer necesidades que son universalmente humanas. Para el funcionalismo de Malinowski, ya no se trataba de ordenar las culturas a lo largo de una secuencia evolutiva lineal, sino de explicar cada una de ellas en sí mismas, pues su diferencia ahora nombrada como diversidad estaba dada por “la complejidad y singularidad de su ordenamiento funcional” (Rosato A., Boivín M. y Arribas V., 1998:83). Para el estructuralismo de Levi-Strauss la diversidad entre las culturas es expresión y resultado de las opciones y transformaciones particulares de elementos de una estructura que es común a todas ellas y que el antropólogo debe poder desentrañar.

- La construcción de la otredad por la desigualdad es el modelo que estos autores definen para las perspectivas neomarxistas en Antropología, que desde mediados del siglo XX en adelante estudian las consecuencias teóricas y prácticas de la situación colonial¹⁰. Así, luego de la segunda guerra mundial, algunos antropólogos comienzan a estudiar los procesos económicos, sociales, políticos y culturales que transformaron a las sociedades llamadas primitivas en sociedades más complejas, en el marco de los procesos de dominación de

⁹ Los autores mencionados no recuperan el particularismo histórico de Estados Unidos como corriente representativa del Modelo de Construcción de la Otredad por la diversidad, ni explican el por qué. Consideramos que la misma podría ser incluida en este modelo con absoluta pertinencia. El culturalismo norteamericano en las primeras décadas del siglo XX, representado por Frantz Boas defendía la necesidad de estudiar cada cultura desde adentro a través de un conocimiento comprensivo. El antropólogo tenía que intentar ver el mundo “a través de los ojos del nativo”, en vez de imponerle un marco de racionalidad exterior constituido por la propia racionalidad occidental, a la manera que lo hacían los evolucionistas”. Al igual que el funcionalismo y el estructuralismo, la perspectiva culturalista norteamericana privilegió el estudio de las comunidades primitivas como unidades de análisis en sí mismas, sin atender a su inscripción en los procesos histórico-sociales globales y a sus relaciones con otras sociedades.

¹⁰ Claudia Briones escribe “...desde el mea culpa disciplinar generalizado que se cristalizará en prácticas variadas durante los años setenta, los antropólogos nos hemos vuelto más o menos conscientes de las implicancias de –y de nuestra responsabilidad en- la exotización de otro devenido objeto disciplinar por excelencia. No obstante, el verdadero papel jugado por la disciplina en la re-producción de la diferencia es aún un punto sujeto a apasionadas discusiones” (1998: 225).

unos países respecto de otros. Las diferencias culturales se explicarían entonces por el modo en cómo se configuran las relaciones de dominación entre los grupos sociales. “La dominación se funda en una apropiación desigual de bienes materiales y simbólicos, una parte se apropia de algo a expensas de otra. Esta apropiación genera relaciones sociales asimétricas que toman formas diversas (entre sexos, entre parientes, entre clases sociales, entre sociedades) y que se expresan en formas culturales, económicas, políticas y sociales distintas” (Boivin, Rosato y Arribas, 2007:137).

El breve recorrido por estos modelos permite acercarme a una parte del conjunto de respuestas variadas que la antropología científica en el contexto europeo fue elaborando frente a la pregunta por el otro y su diferencia, predominantemente en el marco de la situación colonial.

Ahora bien, la pregunta por el otro ha sido también abordada por el pensamiento antropológico de otras regiones. Pecaría de cierto etnocentrismo teórico si pensara que esta pregunta fue sólo una formulación europea o estadounidense de los antropólogos de otra época. Los modelos de construcción de la otredad que he reseñado, se constituyen en referencias insoslayables pero no exclusivas en el conocimiento del campo antropológico. Como señala Chakrabarty, el pensamiento y la experiencia del Viejo Continente son fundamentales pero también inadecuados para pensar espacios e historias que escapan a sus límites territoriales, políticos, culturales y simbólicos. No se trataría de rechazar las categorías con las que se pensó el otro desde Europa, sino de introducir en el espacio ocupado por las historias europeas particulares sedimentadas en esas categorías, otro pensamiento teórico y normativo consagrado con otras prácticas de vida existentes (Chakrabarty D., cit. en Grimson A., Merenson Silvina y Noel G., 2011:20). En consonancia con estos planteos busqué acercarme a las elaboraciones que la antropología latinoamericana ha producido en torno a la otredad.

Los otros en la antropología social argentina: breves consideraciones

La Antropología Social tuvo un importante desarrollo en algunos países de América Latina como México, Brasil y Argentina, aunque la continuidad y crecimiento de sus elaboraciones teóricas estuvo atravesada por las distintas

coyunturas políticas a lo largo de la segunda mitad del siglo XX¹¹. Sin embargo no solo su articulación con los procesos histórico-sociales definió el perfil de las antropologías latinoamericanas. Con similitudes y puntos de contacto, el desarrollo académico de cada una de ellas estuvo definido también por los referentes teóricos asumidos y por el lugar que sus profesionales decidieron—y pudieron—delinear para su disciplina y para sí mismos (Guber R. y Visacovsky S., 1999:).

En el caso de las antropologías latinoamericanas, las respuestas a la pregunta por el “otro”, a diferencia del caso europeo fueron asumidas en relación con sujetos que formaban parte de la propia sociedad de los antropólogos. El “otro” fue un “otro interno”¹², lo que significó -y significa aún hoy- que investigadores y sujetos investigados se encuentren involucrados en un mismo proceso y contexto histórico social, aunque en posiciones diferenciadas en la estructura social.

María Rosa Neufeld, para el caso argentino, plantea que los sujetos característicos de los trabajos antropológicos fueron los indígenas, los campesinos, las mujeres, es decir, los “otros” excluidos (1998: 10). Como lo señala la autora, la antropología argentina estudió a sujetos que por razones étnico-raciales, sociales, culturales, económicas, geográficas y políticas, quedaron excluidos de los circuitos productivos y de la participación política-ciudadana. Las definiciones de otredad resultantes de estos procesos ligados a la conformación de la nación y a la incorporación del país al mercado capitalista internacional, configuraron el carácter “interno” y “excluido” de esos otros que estudiaron los antropólogos.

La nación argentina desde fines del siglo XIX en adelante, construyó una imagen de país blanco, civilizado, moderno y europeo, “en el mar latinoamericano mestizo” y sobre las tierras que el exterminio al indígena iba dejando desiertas. De hecho la idea de nación implicó la constitución de identidades nacionales homogeneizadas dentro de los patrones culturales

¹¹ Esther Hermite plantea que la antropología social en nuestro país tuvo un comienzo tardío y una práctica débil de trabajo de campo que demoraría años en modificarse. Hacia fines de la década del 50 la visita de antropólogos extranjeros para dictar cursos y los intentos por incluir la antropología como materia en algunos planes de estudio, se constituyeron en los pasos iniciales de su desarrollo académico. El crecimiento que tuvo en la docencia y en la investigación durante las décadas del 60 y 70 se vio interrumpido por la dictadura militar de 1976. A partir de la democracia las posibilidades institucionales en el marco de las universidades nacionales y de los intercambios académicos internacionales ofrecieron un horizonte más promisorio para la disciplina (Guber R., 2004: 24, 25).

¹² Lins Ribeiro plantea que “Al estudiar “su” propia sociedad, el antropólogo busca realizar la operación inversa, convertir lo familiar en exótico, usando -por principio y por racionalización metodológica-, una posición de extrañamiento” (1989)

hegemónicos, desconociendo así la presencia de la diversidad étnica y cultural de una sociedad conformada por indios, criollos e inmigrantes.

En el seno de esos procesos, escriben Guber y Visacovsky, nace la antropología pre-profesional dedicada a reconstruir el pasado pre-hispánico y los orígenes de la humanidad en estas regiones. La antropología argentina o ciencias antropológicas¹³ estudiaron la otredad en tanto vestigios vivientes y encarnaciones de un pasado pre-hispánico dejado definitivamente atrás, pero que debía ser recuperado y conocido antes de su extinción. Los indios fueron los sujetos prioritarios en los estudios etnográficos de esas décadas. Esta otredad fue representada -desde un punto de vista evolutivo- como un peldaño o capítulo anterior en el proceso de construcción de la nación moderna argentina. Se constituyó así un “otro” interno de la nación caracterizado por ser pre-moderno. En esta operatoria el “otro” aborígen no solo fue situado en el “pasado” y excluido de la sociedad nacional blanca y civilizada, sino que además se “unificó la vida de los indígenas en el presente, los restos materiales de su actividad pasada y las creencias folklóricas bajo una misma lógica: ser testimonios de un pasado que se debía recuperar antes de su desaparición” (Visacovsky S. y Guber R., 2002: 11).

Esta antropología nacional pre-profesional y estrechamente ligada a la formación del Estado argentino y por tanto permeada en muchos casos por las filosofías dominantes sobre el origen y perfil de la nación pudo “servir para celebrar un pasado dejado atrás, como el del aborígen que el Ejército arrinconaba y vencía en Pampa-Patagonia y en el Gran Chaco, como para celebrar destinos de signo diverso, ya fuera la formación de una pequeña Europa en Sudamérica, ya fuera la creación de una “raza argentina”, ya fuera la incorporación de los pueblos indígenas a los avatares de la proletarización” (Visacovsky S. y Guber R., 2002: 17, 18).

A mediados del siglo XX la construcción de la nacionalidad argentina todavía operaba bajo el supuesto de “modernizar” a su sociedad y concluir la transición de sus bolsones más tradicionales, enclavados en aquellas regiones que habían quedado fuera tanto de los circuitos productivos del modelo agroexportador de fines del siglo XIX, como del modelo de sustitución de importaciones iniciado en la década del 30 (Guber R. y Visacovsky S. 1999: 6).

¹³ Véase Guber Rosana y Visacovsky Sergio (comp.) Historia y estilos de trabajo de campo en Argentina. Editorial Antropofagia, 2002.

El otro interno de la Argentina, para la sociedad civil y también para los antropólogos, dejó de ser solo el indígena y/o el campesino de las zonas rurales, para devenir en sujeto urbano y político, con el auge de las migraciones internas hacia los centros urbanos—Buenos Aires, Córdoba, Rosario—y con el surgimiento de la Argentina de masas desde el advenimiento del peronismo. Un “otro” que con sus rasgos fenotípicos interpelaba la imagen de país blanco, mientras que con sus costumbres “atrasadas” y “autoritarias” -cuyas raíces debían buscarse en el caudillismo tradicionalista del interior argentino, escriben Guber y Visacovsky- ponían en cuestión la idea misma de país moderno.

Será recién a partir de los 60, que el “otro” interno de la nación argentina dejará de ser visto solo como la expresión de una sociedad dual tradicional-moderna, para instituirse como sujeto de estudio de una sociedad nacional contradictoria y desigual. Las sociedades indígenas y/o campesinas comenzaron a ser estudiadas ya no como unidades aisladas, sino que su otredad comenzó a ser pensada en función del lugar que estos sujetos ocupaban en la sociedad nacional y en el proceso de modernización.

Los antropólogos de esos años se “interrogaban cuán moderna había llegado a ser la Argentina en realidad. La división entre centro y periferia, Buenos Aires-Interior, no era el resultado de procesos autónomos, sino del desarrollo desigual del capitalismo dependiente argentino” (Guber R., y Visacovsky S., 1999: 29).

La última dictadura militar, en la década de los setenta, interrumpió el proceso inaugural en la que la Antropología Social argentina, comenzó a ser entendida y practicada como Antropología de las Sociedades Complejas. Con la apertura democrática en 1983 y en especial en los últimos tiempos, la investigación ha ampliado en forma considerable los territorios y los sujetos objetos de estudio: relaciones de poder, relaciones de desigualdad, problemáticas de género en su vinculación con el VIH Sida, la educación de las clases subalternas en el contexto neoliberal, las luchas de las poblaciones indígenas por la tierra, las políticas policiales de gatillo fácil, etc. (Neufeld M.R., 1998: 11).

He expuesto hasta aquí lo que, a mi juicio, son algunas de las vicisitudes más relevantes de la antropología social y cultural argentina en sus acercamientos a la pregunta por el otro. Me interesa a continuación asomarse a aquellos

procesos sociales locales que instituyeron a la escuela argentina como un dispositivo metabolizador de la heterogeneidad social.

Escuela y construcción de identidades/otredades en tiempos de formación del Estado Nación

Si mi interés es sostener una propuesta de enseñanza sobre la alteridad no resulta menos relevante comprender el papel histórico que jugaron los sistemas educativos y la escuela en la conformación y consolidación del estado nacional argentino. Los mandatos fundacionales y los imaginarios escolares promovidos en dichos procesos -en especial aquellos ligados a la homogeneización y exclusión de la diversidad de formas culturales- necesitan ser visibilizados e interpelados en función de los actuales procesos socio-histórico y culturales y de los nuevos sujetos que habitan las instituciones escolares¹⁴. En este sentido, considero que no es posible entender ciertas contradicciones en las que se encuentran las escuelas públicas en relación con la diversidad, sin historizar brevemente las tramas configuradas en los procesos de construcción del Estado nación.

Los países latinoamericanos en general y Argentina en particular, durante el siglo XIX, gestaron, sostuvieron y llevaron adelante sus revoluciones independentistas de la Colonia española y portuguesa –según el caso- que en lo político-jurídico los situaría en el largo, turbulento y en muchos casos sangriento camino de conformación y consolidación definitiva como estados nacionales.

Para las élites que lideraron los procesos independentistas y bregaron por la consolidación de un estado nacional, “toda fragmentación aparecía como atentatoria y regresiva respecto de la modernización esperada de las independencias” escribe Claudia Briones (1998: 46). Tal fue el caso de nuestro país, que además de la articulación de los intereses económico-políticos en juego, integró la diversidad sin reconocerla como tal, a través de la producción

¹⁴ Ciertas “sedimentaciones de la formación nacional de alteridad preponderante durante los momentos fundacionales de la modernidad argentina”, dirá Claudia Briones (2008:40-41), se encuentran operantes y aún extendidas en la actualidad, no solo en los discursos y prácticas tradicionalmente considerados conservadores, sino e incluso en posiciones que aparecen a primera vista aggiornadas de un sospechoso progresismo multicultural y tolerante de la diversidad. Esto es especialmente válido para pensar y atender lo que sucede con la alteridad en las escuelas.

simbólica nacional homogeneizadora y de un conjunto de instituciones estatales para su transmisión y reproducción, entre ellas la escuela pública elemental.

Organizada en un sistema general de educación a cargo del Estado Nacional, la escuela pública argentina tuvo durante más de cien años la función política de integrar socialmente a través de la obligatoriedad, la gratuidad escolar y la homogeneización cultural. La cultura de los grupos dominantes fue considerada como la única válida e impuesta como la legítima para socializar en ciertos valores, ideas y saberes al resto de la población, negando y excluyendo cualquier tipo de manifestación cultural y de identidad diferente o alternativa. “Esa escuela -escribe Carina Ratero- que incluía en su pretensión universalizante también producía efectos terribles: tachando diferencias, acallando particularidades, excluyendo polifonías, normalizando y descalificando todo aquello que, no encuadrando en sus parámetros, al afirmar su diferencia, pudiera interpretarse como peligroso” (2009: 167). La escuela argentina se configuró paradójicamente desde sus orígenes institucionales, a través de esa combinación entre posiciones democratizadoras -mediante la inclusión- y autoritarias- mediante la homogeneización (Pineau P.: 2007: 113).

En tanto pública, esta escuela pudo constituirse durante mucho tiempo, en el espacio social donde el rico y el pobre se juntaban. Sin embargo, que los haya juntado no significó cuestionar la concepción unicista¹⁵ del desarrollo cultural con la que se pretendía cohesionar al incipiente estado nacional. Concepción que negaba la existencia de identidades y formas culturales minoritarias y divergentes respecto al modelo dominante y que se despreocupó de construir propuestas pedagógicas fundadas en los saberes y sujetos históricamente excluidos. Tampoco cuestionó las desigualdades que producía el sistema económico social¹⁶.

¹⁵ En el texto de Marcelo Carusso e Inés Dussel “De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea” (1999: 17) los autores explican la concepción unitaria de cultura. Para ello se remiten al iluminismo clásico que “suponía que todos los pueblos seguían el mismo camino cultural, que avanzaba del salvajismo hacia la civilización europea por estadios sucesivos y determinados. Era una versión unitaria, porque planteaba la unicidad del desarrollo cultural y sobre todo del punto de llegada de ese camino y era una versión etnocéntrica, que dejaba fuera de la cultura a la mayor parte de la humanidad”.

¹⁶ La lógica de construcción de identidades nacionales a través de la “argentinización” operó ocultando e invisibilizando la existencia diversa de otras identidades, a través de variadas estrategias más allá de la escuela, como la extranjerización y el alejamiento hacia zonas geográficas y sociales marginales y fronteras de la población marcada como “invasora”, “bárbara”, “atrasada” o “estorbo”, tal fue el caso de los “otros internos” como los afro-descendientes, los aborígenes, los gauchos y algunos inmigrantes.

En esta misma línea de argumentación y tal como lo señala Adriana Puiggrós, “es falso que la escuela por pública, sea automáticamente democrática y popular, lo cual se plasmó con su mayor evidencia en el sistema de educación estatal de la última dictadura y se siente cada vez que la inscripción de un chico es rechazada porque no tiene partida de nacimiento, porque es sucio, pobre o su hablar tiene ecos de quechua o guaraní” (2003: 23).

Ahora bien, si esto vale para pensar la escuela primaria en Argentina, es necesario realizar algunas especificaciones en el caso de la escuela secundaria. Es fundamental no perder de vista que sus orígenes institucionales no son los mismos que los de la escuela primaria. En nuestro país los colegios nacionales surgieron relacionados con la formación de las élites dirigentes para la formación universitaria y/o para desempeñarse en la burocracia estatal.

El decreto de la creación de colegios nacionales distribuidos en las capitales de las provincias, tuvo fundamentos políticos explícitos, plantea Tedesco, basados en la necesidad de invertir los dineros del Estado en la formación de una clase gobernante ilustrada (1993: 65).

Esta impronta selectiva del nivel medio no solo operó desde sus inicios estableciendo diferencias entre quienes accedían a los colegios nacionales y quienes no, también metabolizaba al interior de sus escenarios institucionales la alteridad en una época en la que las escisiones entre unitarios y federales, provincianos y porteños o mitristas versus rosistas todavía no estaban saldadas. Estamos hablando específicamente del Colegio Nacional de Buenos Aires, creado en 1863 por Mitre, y las relaciones entre estudiantes porteños y provincianos en sus aulas. En este sentido, Miguel Cané en su conocida autobiografía “Juvenilia” mostró con calidad literaria las diferencias entre un “otro provinciano” y un “nosotros porteño” o entre, “peludos provincianos” representados en el personaje de Corrales y el genio, la ciencia y la cultura francesa, expresión suprema de la civilización y las buenas costumbres, encarnadas en Jacques. Ludmer comenta que “en 1863-1869, en el colegio y en la Chacarita, las diferencias políticas entre porteños y provincianos son también diferencias culturales, corporales y raciales” (Cané M., 1993: 26).

Veamos cómo Cané daba cuenta de estas diferencias: “Las matemáticas, como toda noción racional por lo demás, eran para él [se refiere a Corrales] abismos sin fondo en los que su cráneo de chorlo se mareaba. Era feísimo, picado de viruelas, con un pelo lacio, duro y abundante, obedeciendo sin trabas el

impulso de veinte remolinos (...) Corrales era un simple montonero, un Páez, un Güemes, un Artigas; no había leído a César, ni al gran Federico, ni las memorias de Vauban, ni los apuntes de Napoleón, ni los libros de Jomini. Su arte era instintivo y Jacques tenía la ciencia y el genio de la estrategia” (1993: 74-76).

La escuela secundaria argentina fue creada con una función selectiva que durante mucho tiempo naturalizó la exclusión y la diferenciación de aquellos estudiantes que no podían adaptarse o adecuarse a las exigencias y al estilo de su cultura institucional y de sus modos de funcionamiento. Y cuando la presión por la inclusión la interpeló en sus sentidos históricos y en sus finalidades político-pedagógicas, encontró un modo de procesar dicha presión “sin sacrificar su función diferenciadora y selectiva” escribe Tiramonti (2012: 22).

Escuela, antropología y construcción del otro en los contextos actuales

Desde mediados del siglo XX, la expansión del nivel medio, en nuestro país no significó un acceso igualitario a sus colegios, por el contrario, la misma se canalizó a través de la diversificación de instituciones y de modalidades alternativas al Bachillerato clásico, siguiendo el ritmo de las demandas educativas de los sectores medios y la búsqueda política de vías institucionales para incluir a los sectores populares (tal fue el caso de las escuelas técnicas). En nuestro país, plantea Guillermina Tiramonti, “la tendencia dominante fue la generación de diferentes circuitos de instituciones con pocos cambios en las modalidades destinadas a atender las sucesivas capas de la población que se incorporaban a la demanda por educación media” (2012: 29).

A diferencia del nivel primario, los distintos tipos de escuelas secundarias que se fueron creando, configuraron un variado abanico institucional con modalidades específicas de aceptación y procesamiento de la diferencia social. Las fronteras de las instituciones de nivel medio no siempre y no todas fueron impermeables a la llegada de nuevos públicos escolares. Sí es preciso remarcar que en nuestro país, la educación secundaria fue eminentemente urbana, lo cual significó la exclusión de muchos jóvenes pertenecientes a poblaciones rurales. También, que entre el desordenado ruido de las máquinas

en los talleres de las escuelas técnicas y, el rutinario rezo matutino de las alumnas de una escuela confesional se configuraban experiencias escolares distantes y distintas entre sí que en algunos casos funcionaron como carnet de diferenciación educativa entre grupos sociales. Pero también -y es necesario plantearlo- hubo colegios que pudieron contener en sus aulas y en el patio de sus recreos pisadas más heterogéneas, en donde a veces lograban trabar amistad el hijo de la señora que planchaba con el hijo del médico o del gerente de banco.

Una de las investigaciones pioneras que estudiaron la tendencia de diferenciación del sistema educativo en general y de la escuela secundaria en particular fue la desarrollada por Cecilia Braslavsky en la década de los 80. En ese trabajo la autora ofrece resultados acerca de la misma, que de alguna manera profetizaban lo que en los 90 se profundizaría con las políticas neoliberales en educación y el crecimiento de las desigualdades sociales. Esa tendencia diferenciadora operaba a través de lo que la autora conceptualizó como circuitos educativos distintos, que al cristalizarse se constituyen en segmentos, es decir un conjunto de “instituciones de un mismo nivel del sistema educativo que tienen características similares da lugar a lo que se denomina un circuito diferenciado de educación dentro de ese nivel del sistema educativo. En el caso de que las posibilidades de pasar de un circuito a otro sean (real y no formalmente) bajas o nulas y la selectividad social de la población reclutada sea muy alta, puede hablarse de distintos segmentos del nivel correspondiente del sistema de educación formal” (Braslavsky C: 1989, 18).

Los momentos de pasaje de un nivel a otro, de la primaria a la secundaria en el caso de esta investigación, conjugados con las posibilidades económicas de las familias para afrontar este momento clave, mostraban el modo en cómo operaba la discriminación educativa en un sistema educativo segmentado y desarticulado en sus niveles. Dicho pasaje no solo definía exclusiones, también definía las modalidades de la inclusión en el nivel siguiente. En el caso argentino, se trató de una inclusión diferenciada que dispersó a los grupos de alumnos egresados de una misma escuela primaria hacia instituciones que pertenecían a segmentos diferenciados dentro del nivel medio. Escribe Braslavsky “Si la pertenencia a una misma unidad educacional de nivel primario es un factor eventualmente homogeneizador de las desigualdades de “origen”,

externas al sistema educativo, el proceso de pasaje del nivel primario al nivel secundario organizado alrededor de un examen de ingreso en un sistema educativo segmentado y desarticulado que forma parte de una sociedad en la que operan los mecanismos de mercado, es un factor de redistribución en el que los alumnos se asignan para configurar unidades educacionales de nivel secundario que probablemente volverán a aparecer como homogéneas internamente justamente porque son externamente heterogéneas” (1989: 137). La distribución de la población en los diferentes circuitos educativos se hallaba en estrecha relación con el origen socio-ocupacional y educacional de las familias de los alumnos. La matrícula que accedía a la escuela secundaria se distribuía en escuelas diferentes según el segmento educativo al que pertenecieran. Así, el grupo más numeroso de niños que egresaban de escuelas de sectores populares se concentraba en los colegios polivalentes. Los niños de las escuelas para sectores medios y altos ingresaban mayoritariamente a los colegios nacionales o comerciales. (Braslavsky C., 1985: [26, 127). Sus hallazgos le permitieron hablar de la “apariencia igualitarista” del sistema educativo en donde “la desigualdad social opera porque existen circuitos educacionales con terminales formalmente iguales pero realmente diversas” (1985: 138).

Ocho años después de la investigación de Braslavsky, la ley Federal de educación, sancionada en el año 1993, transformó los momentos claves y las modalidades de distribución diferenciada de la matrícula escolar en el sistema educativo, al promover cambios estructurales en la organización, gobierno y regulación de sus niveles.

La tendencia a la universalización del nivel medio, a través de la extensión de la obligatoriedad escolar al primer tramo de la formación secundaria estipulada en esa ley permitió incluir a un sector de la población escolar que históricamente nunca había accedido a este nivel en nuestro país. Con la obligatoriedad, como norma y como significante, otras poblaciones, otros sujetos, y también otros sentidos ingresaron en las luchas sociales y simbólicas que se dirimieron en las escuelas, en el seno de un contexto social caracterizado por una fuerte retracción del empleo, por un crecimiento en cantidad y en calidad de la pobreza y por la profundización de las desigualdades sociales.

Las nuevas heterogeneidades que el contexto social y la obligatoriedad escolar incorporaron en las escuelas, siguieron siendo tramitadas desde un sistema educativo en el que se profundizaron las diferencias entre ellas con tal magnitud que la categoría para explicarlas y comprenderlas por parte de algunos investigadores fue la de fragmentación.

A nivel de las interacciones cotidianas, de los posicionamientos docentes o de algunos abordajes curriculares, esa nueva diferencia fue explicada -en muchos casos- desde dudosas apelaciones de respeto por la diversidad cultural. Recordemos que es la época donde se instala con fuerza en los discursos educativos la categoría de diversidad, entendida como coexistencia armónica y horizontal de culturas o rasgos culturales, esto es, como una relación no conflictiva y desjerarquizada entre formas y grupos culturales. Así concebida, la cultura dejaba de ser un espacio de lucha por la hegemonía, donde se enfrentan las diferentes clases sociales, para transformarse en una entelequia “descriptiva” y “esencialista” de la diversidad cultural, planteaba Liliana Sinisi (2000:58)¹⁷.

Esa interpretación de la cultura fue coherente con la política del consenso neoliberal de ese contexto y con los postulados sostenidos por organismos internacionales, como el Banco Mundial. Eduardo Domenech, analiza y devela su papel en la formulación de políticas y discursos neoliberales, en educación en la década de los noventa. El autor, entre otras cuestiones, aborda el tratamiento de la diversidad en la escuela, señalando que la concepción de diversidad que sostiene este organismo se limita a describir las condiciones materiales y simbólicas bajo las cuales las “minorías étnicas” participan del sistema educativo, naturalizando así las desigualdades sociales al obviar los mecanismos y actores que están detrás de tales construcciones y al contemplar las diferencias en el ámbito de la comunidad, la familia y la escuela desarticuladas del orden socioeconómico.

En Córdoba, y también en la misma década, Mónica Maldonado investigó sobre la “diversidad” en las aulas de una escuela secundaria capitalina, pero indagando acerca de las relaciones sociales entre adolescentes. Se interrogaba entonces por los procesos y los modos en que éstos “se seleccionan y clasifican entre sí, se buscan y se rechazan, se integran y se

¹⁷ Grüner señala que entender así a la cultura implicó “pasar por alto muy concretas (y actuales) relaciones de poder y violencia intercultural, en las que la diferencia o la hibridez es la coartada perfecta de la más brutal desigualdad y dominación” (2002: 22).

excluyen, momento en el que ponen en juego prácticas y representaciones sobre el “otro” –en este caso sus pares- y sobre sí mismos” (Maldonado M., 2000: 13).

Lo que encuentra en su trabajo de indagación refiere a las múltiples maneras en que los jóvenes de la destituida clase media¹⁸, cuya caída social los ha arrojado en una escuela pública del estado, ponen en juego un sinnúmero de estrategias de hostilidad hacia los “pobres de siempre”. En las interacciones cotidianas se configuran formas de selección, clasificación y agrupamientos, que permite a estos adolescentes, construir simbólicamente la diferencia con el otro y así poder distanciarse -por lo menos imaginariamente- de aquel que por su posición histórica en el campo social, se constituye en la expresión amenazante de aquello que se intenta evitar, aún en la caída: ser negro, pobre y villero.

Algunas cosas se han modificado desde la década de los noventa a la actualidad. Las políticas de distribución del ingreso han variado, así como el papel del Estado en el diseño y aplicación de las políticas públicas, configurando un horizonte social, económico y político diferente. Se asiste a un lento proceso de reindustrialización y a un crecimiento económico que si bien ha sido sostenido, no ha impactado de la misma manera en toda la población. Actualmente, conviven en nuestra sociedad sectores que aún se encuentran por debajo de la línea de pobreza o continúan dentro de lo que se denomina situación de indigencia (Carballeda A. y Maier B., 2011: 2).

La ley Nacional de Educación, sancionada en el año 2006, completa la iniciativa de universalización del nivel medio de la ley Federal de Educación, al prescribir la obligatoriedad para toda la escuela secundaria y al promover la creación de programas tendientes a favorecer la inclusión escolar de los estudiantes más vulnerables.

La inclusión escolar y la atención a las trayectorias escolares como principios de política educativa que efectivicen la universalización del nivel, se promueven en el seno de un sistema educativo que no ha podido afrontar de manera más justa su tendencia diferenciadora. Aunque hoy la obligatoriedad legalmente sancionada supone que todos los niños y adolescentes tienen que estar en la escuela, lo cierto es que sus trayectorias escolares siguen transcurriendo por circuitos educativos más diferentes y más desiguales entre sí que una década

¹⁸ Reconocidos por los estudios sociológicos de la época como nuevos pobres.

atrás. En este sentido, algunas investigaciones recientes están mostrando que, pese a los procesos de recomposición social y de los programas que promueven la inclusión escolar, al interior del sistema educativo se configura una dinámica que presenta síntomas de profundización de la segregación educativa¹⁹. Esto significa que si antes la diferencia social lograba encontrarse en las aulas de una escuela, con distintas modalidades de tramitación, tal como lo investigó Maldonado, en la actualidad las diferencias se agrupan homogéneamente y las instituciones educativas parecen incomensurables, tal como lo plantean los estudios de Guillermina Tiramonti y Cecilia Veleda²⁰.

Sin duda la construcción de alteridad en las escuelas y en el sistema educativo asume otras formas y modalidades en el seno de los procesos de inclusión que se están promoviendo, y que deberán ser objeto de más investigaciones. La universalización de la escuela secundaria, ha sido una de las transformaciones de mayor impacto en términos de concreción de derechos educativos. Sin embargo es necesario interrogar sobre sus efectos en términos de integración social, si persiste la configuración de un sistema educativo segmentado en donde las “diversas juventudes de un mismo país tienen pocas chances de encontrarse juntas en los bancos de una misma escuela” (Dubet F. en Veleda C., 2012: 11).

Lo que cada escuela vaya gestando y configurando para albergar y atender la heterogeneidad con sentidos más democráticos, es una responsabilidad compartida con el sistema educativo del cual forma parte, con distintas instancias de decisión política y con distintos sectores de la sociedad en general. Sin embargo no puede soslayar como institución educativa el abordaje de la diversidad tanto intra como inter institucional, proveyendo herramientas simbólicas para nombrarla y abordarla, a través de la enseñanza.

En los párrafos anteriores he intentado desarrollar cómo la escuela argentina, en especial el nivel medio, ha tramitado la diferencia social en sus aulas, a lo largo de su centenario proceso de institucionalización, ya sea para incorporarla, tolerarla o excluirla en algunos casos. La referencia a estos procesos permite

¹⁹ La segregación educativa es entendida aquí como “la separación y concentración de los alumnos según su nivel socioeconómico en circuitos educativos -grupos de instituciones, turnos o secciones-, que brindan condiciones de aprendizaje, experiencias de socialización y saberes asimétricamente diferentes” (Veleda C.; 2012: 24-25).

²⁰ El estudio de Cecilia Veleda es una tesis doctoral que investiga sobre los factores que contribuyen a agravar la segregación educativa en el conurbano bonaerense, durante los años 2001, 2002 y 2003, “por lo que los procesos que se analizan se encontraban afectados por la crisis política, económica y social de ese período y por las políticas educativas de la década de 1990. (Veleda C., 2012: 18).

reconocer el espesor cultural e histórico de las tramas de sentidos y prácticas aún operantes en políticas, normas, sanciones, gestos, rutinas y rituales de las escuelas secundarias, y la necesidad de un abordaje pedagógico sobre la alteridad. En este sentido la antropología viene ofreciendo un conjunto de debates y problematizaciones en el campo educativo sobre conceptos como los de cultura, diversidad, raza, entre otros, prometedores para afrontar estos derroteros.

CAPÍTULO 2: LA ANTROPOLOGÍA ENTRE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Se necesita una pedagogía de descontento y de coraje que sea capaz de cuestionar la hegemonía de las definiciones dominantes de lo cotidiano como la “forma en las que las cosas son”; una pedagogía que rechace la obstinada distinción entre la expresión prosaica y la cultura popular, entre el arte y la experiencia, entre la razón y la imaginación...”
Peter MacLaren.

Currículum, escuela secundaria y ciencias sociales

La Antropología ha ganado hace poco tiempo un lugar como disciplina escolar en los currículos de la escuela media argentina, junto a las otras ciencias sociales que tradicionalmente formaron parte del mismo, como la historia, la geografía y la educación ciudadana.

Esta incorporación se logró a raíz del proceso de Reforma Educativa de la década de los noventa, en la que se propuso la enseñanza de la Antropología y de la Sociología en los trayectos formativos cuya especialidad fuera las Humanidades. En el caso de la provincia de Córdoba, estas dos disciplinas conformaron el currículo en la Formación Básica de lo que en su momento se denominó Ciclo de Especialidad en Humanidades.

La historia y la geografía fueron dueñas y señoras del currículum en ciencias sociales en la escuela durante más de cien años. Su antigüedad estuvo ligada a los procesos de constitución del estado nacional argentino hacia fines del siglo XIX y principios del XX. Según Iaies y Segal, la temprana inclusión de estas áreas de conocimiento no estuvo relacionada solo con la “intención central de transmitir contenidos o aprendizajes en sentido estricto. No se trataba, como en otras áreas, de lograr la formación de conocimientos y habilidades cognitivas o físicas, sino especialmente de favorecer, a través de su enseñanza, un proceso de identificación con los valores de la nacionalidad, intento necesario en una sociedad cuyo caudal inmigratorio era tan importante” (2001: 88). A la vez, se trataba de “hermanar” a todos los hijos de la patria,

poco tiempo atrás enfrentados en luchas internas y diferencias político-culturales que todavía no estaban saldadas²¹.

En la escuela primaria la enseñanza de las ciencias sociales, llamadas por entonces “estudios sociales” o “desenvolvimiento” y que abarcaban a la historia, la geografía y el civismo en un área común, se enseñaron desde el cuarto grado con programas específicos y a cargo de un docente. En las escuelas secundarias las ciencias sociales conformaron asignaturas escolares independientes que estuvieron distribuidas a lo largo de los cinco años que duraban los estudios de este nivel (Romero L.A., 2004: 28).

La enseñanza de la historia fue un poderoso instrumento para identificar a cada futuro ciudadano que pasaba por las aulas de las escuelas argentinas con la comunidad nacional; y lo hizo a través de la unificación del relato sobre el pasado histórico, bosquejado por Sarmiento y consagrado como la versión legítima de la historia argentina por la pluma de Bartolomé Mitre (Romero L.A., 2004: 39, 40).

La definición territorial y jurídica de la idea de nación, dominante en el contexto de fines del siglo XIX y principios del XX, constituyó al territorio del estado como el objeto de enseñanza primordial de la geografía escolar. El regionalismo y la geopolítica fueron las dos perspectivas teóricas que nutrieron este espacio curricular²². Si bien sus enfoques eran diferentes, ambas ubicaron al territorio y sus atributos naturales como la causa principal de constitución del Estado Nación, y no como el resultado de sus intervenciones (Romero, L. A., 2004:92).

A diferencia de la geografía e historia, la formación cívica o ciudadana no se referenció en una disciplina científica particular, sino en varias, como el Derecho, las ciencias políticas, la ética, la sociología, la historia y la teología

²¹ Como ya lo hemos mostrado en el capítulo anterior, la escuela tuvo un papel estratégico como institución social en la construcción y fortalecimiento de la identidad y de la pertenencia nacionales desde la formación del estado argentino hasta el presente. El conjunto de decisiones que se fueron tomando para ello -definición y cambios curriculares, efemérides, rituales escolares, entre otros- por parte del estado estuvieron relacionadas con las concepciones de nación, de estado, de historia, de país, de comunidad, de raza y de ley dominantes en cada período histórico (Romero, J.L. 2007:20).

²²Es necesario agregar que en nuestro país, la geografía ha tenido una tardía incorporación en la formación universitaria, de hecho en la Universidad Nacional de Córdoba, la licenciatura en Geografía fue creada recién en 1999. La formación de profesores de geografía estuvo a cargo de los institutos de formación docente: escuelas normales y luego institutos de profesorado secundario. La formación de investigadores en geografía fue una función que tuvo a su cargo la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos fundada en 1922. Esta situación influyó en las transposiciones didácticas que se realizaron en la geografía escolar, plantea Romero. “El espacio curricular de la Geografía recibió la impronta de discursos sobre el territorio argentino que difícilmente pueden ser referidos en forma directa a la producción local de la disciplina, y que encuentran sus fuentes en el ensayo histórico y sociológico, en el saber estadístico y geológico, y en elaboraciones de los círculos diplomáticos y militares” (2004: 81).

neotomista. Dos, según Romero, fueron las funciones que se le asignaron: por un lado instruir en los principales componentes del sistema institucional y jurídico del estado nación, es decir “formar al ciudadano”, y por el otro formar al “argentino ideal” en distintos aspectos, ya sea ambientales, familiares, sociales, morales, religiosos, etc., es decir, formar al buen ciudadano (2004: 124).

Si miramos específicamente el currículum secundario, éste se definió como un compendio de cultura humanista y enciclopedista, donde las referencias fueron las ciencias humanas y naturales, y se dio especial importancia a la relación con la historia y la cultura occidentales. Esto fue así principalmente en los colegios nacionales. Southwell señala que el currículum enciclopédico se convirtió en la forma hegemónica de la escuela media, pues los diversos intentos de reforma curricular fueron rechazados porque interferían en la equivalencia de “enseñanza general” y “currículum humanista”. Este currículum logró articular las expectativas y estrategias político-culturales de distintos grupos de la sociedad argentina (2012: 42). Sin embargo, la selección de conocimientos realizada construyó inclusiones y exclusiones que reprodujeron por mucho tiempo una jerarquía cultural que legitimaba desigualdades sociales y regionales muy agudas (Dussel I., Southwell M., 2010: 10, 11).

La referencia a estos procesos permite comprender el carácter histórico del currículum escolar, en este caso el de las escuelas secundarias, al ser entendido como el producto de una construcción que en un momento dado sintetiza los acuerdos, las negociaciones y los conflictos que se originan respecto de qué y cómo enseñar en las escuelas (Alterman N., 2008:130). A la vez, señala que la historia de las disciplinas escolares se encuentra unida a la historia de los currículum y de las políticas de selección y distribución cultural que se manifiestan en él .

La transformación educativa de los noventa promovió, entre otras cosas, una reforma curricular para todo el sistema educativo que reinstaló las luchas por el control simbólico de la selección y reproducción de los conocimientos. Nora Alterman señala que en este contexto se produjo una importante variación en la tradición disciplinaria que estructuró el currículum oficial hasta ese momento. La incorporación de expertos, provenientes principalmente del ámbito universitario, para la definición de los criterios en la selección de los conocimientos escolares legítimos habría configurado una academización del currículum, instituyendo una lógica y lenguajes más abstractos, conceptuales y

teóricos (2008: 130-135)²³. La idea era que el conocimiento escolar debía estar referenciado en la producción científica ya que el conocimiento de este tipo constituye la construcción racional válida en las sociedades modernas (Villa A. en Insaurralde M., 2009:119).

La inclusión de expertos en la producción del currículum escolar posibilitó la presencia de nuevas y variadas “voces” con perspectivas epistemológicas diferentes en la definición de los contenidos escolares, que en otras décadas quizás no hubiera sido posible escuchar.

Ahora bien, en el caso de los currículum de nivel inicial y primario, el planteo de Alterman resulta especialmente válido. Pero en el caso de la escuela secundaria, podemos decir que la impronta academicista estuvo presente desde antes en su currículum, en especial en aquellos circuitos institucionales que ofrecían deliberadamente una formación propedéutica para el ingreso a la universidad.

La academización del currículum y la presencia de especialistas provenientes del contexto universitario, en condiciones de participar en la elaboración de un currículum escolar junto a los equipos técnicos ministeriales ya existentes, permiten explicar, en parte, la inclusión de la antropología como asignatura escolar.

En el campo específico de la enseñanza de las ciencias sociales, la incorporación de la antropología y de otras disciplinas como la sociología o la economía en la escuela, es expresión de un proceso por ampliar sus fronteras, así como la necesidad de ofrecer otros y nuevos objetos de conocimiento y de perspectivas para la formación de las jóvenes generaciones.

Sin duda la antropología tiene un largo camino por transitar en el currículum escolar. La posibilidad de enseñarla en la escuela secundaria ha sido una deuda curricular saldada en Argentina²⁴; falta aún avanzar en un mayor

²³Alterman, parafraseando a Goodson, sostiene que en la tradición académica del currículum, las disciplinas asumen “un perfil jerárquico claro, con fines propedéuticos y se otorga mayor status y prestigio a la formación especializada. La tradición académica representa cabalmente la presencia de grupos universitarios en la elaboración del currículum escolar”. El discurso pedagógico de los textos curriculares desde esta tradición, señala la autora, se caracteriza por ser más abstracto y conceptual, lo que tendría como efecto que los “contenidos se presentan más alejados o desvinculados de los intereses de niños, adolescentes y jóvenes y de su relación con la vida cotidiana” (2008: 133, 134). Si bien las citas que se recuperan de esta autora remiten a la instancia de las definiciones sobre los criterios en la selección de los contenidos escolares para la elaboración de un currículum, es interesante preguntarnos sobre las mediaciones didácticas que realizan los profesores entre los contenidos y los intereses de sus estudiantes.

²⁴Una mirada hacia lo que sucede en otros países sobre la inclusión de la antropología en la educación obligatoria nos revela un panorama más incipiente que el nacional. En Francia por ejemplo, la antropología es un espacio curricular no obligatorio que solo algunas pocas instituciones deciden enseñar. Entre los años 2001 y 2006 por ejemplo, el Instituto Horticola de Blois ofreció para sus estudiantes de

desarrollo didáctico y en la problematización de las perspectivas desde las cuales se enseñan algunos conceptos antropológicos.

Profesores y programas en la enseñanza de la antropología en la escuela secundaria

En el apartado anterior he analizado el lugar de la antropología al interior de las ciencias sociales que se enseñan en la escuela secundaria y hemos visto que su incorporación en el currículum ha sido un momento fundante en la institucionalización de su enseñanza en espacios distintos a los universitarios. En los párrafos que se inician aquí me interesa mirar un poco más de cerca los rumbos que ha tomado este proceso, aproximándonos en esta oportunidad a los profesores y sus planificaciones. Por eso pregunto ¿qué prescriben los diseños curriculares actuales para la asignatura antropología? ¿quiénes son los profesores que enseñan en este espacio curricular y qué traducciones del currículum realizan al elaborar sus planificaciones?

A continuación transcribo el apartado de “Aprendizajes y contenidos” de los Diseños curriculares actuales para la materia de Antropología socio-cultural²⁵.

secundaria un módulo de Iniciación a la Antropología (Información extraída del blog titulado “La Antropología en la escuela. Enseñar la antropología en el secundario de Francia”. En el mismo se proponen videos y películas como recursos didácticos, actividades de aprendizaje, junto a bibliografía para profundizar y ampliar en la enseñanza de la antropología. Visitado en el año 2006). En España, la antropología fue incorporada en el currículum de la educación obligatoria con la reforma de la enseñanza de 1990, pero en 1995 y 2001 las modificaciones curriculares diluyeron el lugar de la antropología como disciplina escolar delimitada, a una formación transversal con eje en la formación de determinadas actitudes, según lo plantean Caridad Hernández y Margarita del Olmo en el texto “Antropología en el aula” (2005: 33). En Inglaterra y Estados Unidos, la antropología no forma parte de la educación obligatoria. En este último país, con un sistema educativo altamente descentralizado, pareciera que esta disciplina no es una de las asignaturas prioritarias entre las ciencias sociales, al menos como requisito de cada estado para expedir el diploma. (Para el caso de Inglaterra la información fue obtenida en la página web: <http://intercambiwinton.wikispaces.com/file/view/Sistema+Educativo+en+Inglaterra.pdf>, visitada el día 22 de noviembre de 2012. El texto se titula: Diferencia entre los sistemas educativos británicos y español: una experiencia en Reino Unido” de González Oliveros, Laura. Dpto. de Psicología Evolutiva. Universidad de Granada. Para el caso de Estados Unidos agradezco especialmente la información aportada por Dante Salto, egresado de Ciencias de la Educación, que en la actualidad reside en Estados Unidos por motivos académicos).

²⁵Diseño Curricular de Educación Secundaria. Orientación Ciencias Sociales 2012-2015. Sobre este punto, es necesario realizar una aclaración. Cuando se redactó el proyecto de este trabajo, la enseñanza de los distintos espacios curriculares que componen la Orientación en Humanidades, estaba regulada y orientada por los Diseños Curriculares del año 1997. En el desarrollo y escritura del presente trabajo se han tomado y recuperado los aportes del nuevo Diseño Curricular, en el que se plantea un cambio del espacio Curricular de Antropología Social Cultural que pasa de enseñarse en el quinto año, para formar parte de las materias a ser enseñadas en el sexto año del Ciclo de la Formación Orientada.

<p>El conocimiento antropológico, sus particularidades y desarrollo histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los rasgos específicos del conocimiento antropológico, como indagación de significados de las prácticas culturales y sociales, en relación con el desarrollo histórico de la disciplina y sus principales representantes. - Conocimiento y comparación de los paradigmas antropológicos clásicos desde sus categorías de análisis centrales: evolucionismo, funcionalismo, culturalismo, estructuralismo. - Aproximación a las técnicas de investigación particulares de la antropología, tales como etnografía, etnología, el trabajo de campo y la observación participante, entrevistas en profundidad, entre otros. - Indagación acerca de estadios de la evolución humana y la problemática del origen del hombre.
<p>La construcción de significados desde las prácticas culturales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Problematización de la relación naturaleza/cultura y de nociones asociadas -subcultura, aculturación, cultura popular, cambio cultural, entre otras-, ponderando las modificaciones culturales que realiza el hombre en sus procesos de adaptación a su ambiente. - Reconocimiento de la cultura como proceso de negociación y trama de significados en la génesis del orden social. - Confrontación de explicaciones biológicas y socio culturales en la comprensión de las diferencias humanas y su incidencia en procesos de marginación, segmentación, discriminación, entre otros. - Selección y análisis de distintas fuentes de información para la indagación de problemáticas socio-culturales- - Comunicación de lo aprendido a través de diferentes soportes, utilizando el vocabulario específico.
<p>La identidad y el reconocimiento del otro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las categorías analíticas individuo/sociedad, universalismo/particularismo, etnocentrismo/relativismo, y sus posibles relaciones. - Identificación y problematización de las representaciones del “otro” elaboradas por la cultura y su incidencia en la construcción de la propia identidad. - Reconocimiento de situaciones, prácticas y discursos discriminatorios relacionados con racismo, xenofobia, segregación, exclusión, marginalidad y prejuicios de clase, religión, étnicos y de género, entre otros, y producción de acciones de intervención tendientes a su superación. - Sensibilización ante la diversidad religiosa como variante de la multiculturalidad y participación en experiencias sociales concretas de encuentros interculturales. - Conocimiento de los rasgos culturales particulares presentes en los procesos migratorios de Argentina y Córdoba, tales como migraciones “gringas”, migraciones internas y de países limítrofes, entre otras. - Identificación y valoración de las configuraciones culturales propios de los pueblos originarios, con énfasis en la especificidad regional cordobesa y revisión crítica del proceso colonizador en América Latina. - Reconocimiento del parentesco como forma primaria de la organización social a las jefaturas y su relación con el género y las clases sociales en el contexto de Latinoamérica. - Aproximación reflexiva e histórica a rituales del poder y formas de resistencia presentes en acciones individuales y colectivas.

Los nuevos escenarios del quehacer antropológico	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de los aportes de la antropología para la explicación y comprensión de las transformaciones culturales del siglo XX y XXI en Argentina y Latinoamérica, tales como Posmodernidad, Globalización, Relaciones interétnicas, Diferencias de género, Trabajo y subjetividades, Culturas juveniles, Violencias urbanas, entre otras. - Diseño y gestión de un proyecto de investigación para la recuperación de problemáticas de contextos locales; aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas.
--	---

Estas prescripciones curriculares toman cuerpo en las aulas a través de las mediaciones que realizan los propios profesores de la asignatura cuando planifican la enseñanza y cuando eligen y usan los textos escolares a los que acceden, ya sea para la consulta docente o bien para trabajar distintas actividades con los estudiantes. En estas mediaciones, el tipo de decisiones que toman los profesores en cuanto a la selección, organización y secuenciación de los contenidos dispuestos, el mayor o menor apego a las prescripciones oficiales y/o a determinadas perspectivas teóricas para la enseñanza de los mismos, dependerá en parte de su formación inicial así como de las condiciones y posibilidades institucionales y pedagógicas en las que desarrolle el trabajo de enseñar.

En el caso de la antropología escolar cordobesa, el conjunto de profesores que la enseñan forman un grupo heterogéneo en cuanto a su formación inicial: egresados de la formación universitaria con título de profesores y/o licenciados en Historia, Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Información o Trabajo Social²⁶ conforman este grupo de profesores. También es posible encontrar egresados de los distintos profesorados de Educación Superior No Universitaria²⁷. Todos estos profesionales están habilitados legalmente por la Junta de Calificaciones de la Pcia. de Córdoba para enseñar Antropología.

La situación descrita revela que Córdoba no cuenta aún con profesores formados específicamente para enseñar antropología en la escuela secundaria. Esta diversidad de perfiles formativos lleva a preguntarme sobre qué antropología se enseña hoy en las aulas.

En este sentido me ha interesado aproximarme a los programas anuales de algunos profesores, es decir, a aquellos documentos en los que los profesores

²⁶ Vale la pena señalar que la carrera de Antropología en la Universidad Nacional de Córdoba es de reciente inauguración, por lo cual estamos con los primeros egresados formados en el medio cordobés.

²⁷ El plan de estudios de las carreras mencionadas incluyen a la Antropología como una asignatura para la formación complementaria y no central en el perfil del egresado.

“dicen” lo que harán en el aula de acuerdo a lo que establecen las prescripciones curriculares.

Busco reconocer de qué manera resuelven el primer momento de una práctica de enseñanza -el de su planificación- con los saberes, experiencias y/o intereses con los que cuentan. Se sabe que los vínculos entre planificación, enseñanza y aprendizaje no son lineales. No todo lo que planificamos se enseña y mucho de lo que en la enseñanza ocurre no puede ser anticipado previamente. Esto significa que la planificación de una asignatura no es el espejo de lo que ocurre en el aula. En todo caso podríamos visualizarlas como documentos escritos que proyectan de manera más o menos organizada la enseñanza de un recorte determinado de contenidos, y cuya escritura no siempre logra expresar la complejidad y la riqueza de lo que se tramita cuando esa planificación se pone en juego en el aula.

En general y desde la experiencia propia como docente en el nivel medio, es posible plantear que la producción de estos “objetos escolares” ha asumido sentidos más burocráticos que didácticos. Los profesores suelen elaborar sus planificaciones en el inicio del año lectivo para entregarlas a la dirección de la escuela, que luego son archivadas hasta que llegan las mesas de exámenes, momento en el que los alumnos las solicitan para orientarse en el estudio de los temas. Esto significa que lejos de constituirse en una “hipótesis de trabajo” que es puesta a prueba permanentemente a lo largo de todo el año lectivo, las planificaciones terminan siendo producciones bastante ajenas a los problemas y resoluciones didácticas que afrontan los profesores diariamente.

He accedido a algunos programas de estudio de distintas instituciones educativas de gestión estatal²⁸ para mirar de qué modo las prescripciones curriculares son traducidas en forma de planificación. No me interesa tanto señalar las distancias entre unas y otras, como sí mirar el modo en que el currículum oficial se constituye en referencia para los profesores; por eso voy a aproximarme al modo en que los profesores recontextualizan y/o transforman el currículum oficial en una determinada forma de antropología escolar²⁹. Para ello me detendré en cómo se formulan los contenidos, su organización y secuenciación así como los recortes realizados y la bibliografía que proponen los docentes.

²⁸ Ver Programas en Anexo.

²⁹ No se trata de una muestra representativa de programas desde la rigurosidad de una investigación científica, sino de un acercamiento inicial.

La planificación analizada muestra que la forma en que están formulados los contenidos se encuentra más próxima a los Diseños Jurisdiccionales de 1997 que a los que rigen en la actualidad. Sorprende esta situación para los programas del 2012 pues desde el año 2011 el Ministerio de Educación provincial ha elaborado nuevos diseños curriculares. Sin embargo es posible comprenderla en función de que la implementación de un cambio curricular no es un proceso lineal y mecánico que se realiza inmediatamente después de su diseño, y que las escuelas y los docentes implementan en forma directa. Mientras que en los diseños curriculares anteriores los contenidos eran enunciados bajo la forma de una enumeración de conceptos y categorías teóricas, en los diseños que rigen en la actualidad, los contenidos se articulan a los aprendizajes que se esperan de los estudiantes. Así por ejemplo mientras en el currículo de 1997 uno de los contenidos se formula de la siguiente manera: *“Los problemas de discriminación: racismo, xenofobia, segregación, exclusión, marginalidad y prejuicios de clase, religión, étnico y de género”*, en el diseño del 2011 se lo presenta así: *“Reconocimiento de situaciones, prácticas y discursos discriminatorios relacionados con racismo, xenofobia, segregación, exclusión, marginalidad y prejuicios de clase, religión, étnicos y de género, entre otros, y producción de acciones de intervención tendientes a su superación”*.

Si miramos la secuencia en que son presentados los contenidos en los programas, éstos reproducen la que proveen los diseños curriculares, que es prácticamente la misma si comparamos los diseños de 1997 y de 2011. El ordenamiento propuesto se inicia con una aproximación epistemológica al conocimiento antropológico, se abordan luego los ejes conceptuales relativos a cultura, alteridad, identidad, para llegar a las problematizaciones y los escenarios actuales en los que se produce el conocimiento antropológico hoy. Solo en uno de los programas consultados aparece un ordenamiento de contenidos que se aleja del documento oficial al proponer la temática referida a la cultura como primera unidad, en la segunda se aborda el “método científico en las ciencias sociales”, y la referencia a la antropología y su historia como ciencia se propone en la unidad 3.

Todos los programas han realizado un recorte de contenidos en relación al diseño curricular. Sin embargo en ningún caso se plantean sus fundamentos epistemológicos y/o didácticos. Sí es posible visualizar que la determinación de

los recortes temáticos y de la selección de conceptos se relaciona con la formación inicial de cada profesor. Así es posible suponer que el programa en el que aparece con cierto énfasis el tratamiento de las temáticas relativas a los medios masivos de comunicación y a la cultura de masas, ha sido elaborado por un profesor que es Comunicador social. O bien suponer que el programa en el que aparece un tratamiento más extenso al desarrollo histórico de la antropología, habría sido elaborado por un profesor con formación de historia. Tampoco se visualiza una elaboración propia por parte de los profesores de ejes temáticos transversales o de problemáticas a partir de las cuales se proponga la enseñanza de los conceptos. El propio Diseño Curricular lo permite al plantear que: *“Si bien los aprendizajes y contenidos se presentan organizados en torno a ejes y sub-ejes curriculares, su orden de presentación no implica una secuencia de desarrollo, ni su agrupamiento constituye una unidad didáctica. Será tarea del equipo docente diseñar la propuesta según las estructuras organizativas que se estimen más adecuadas”*.

Las estructuras que se proponen para organizar y secuenciar los contenidos son las “unidades” y los “ejes”, cuya cantidad es variable. Las diferencias en la nominación no expresan -por lo menos en el papel- un abordaje metodológico también diferente.

La historia de la antropología como disciplina científica, el concepto de cultura y la referencia a algunos procesos sociales actuales para abordar el lugar de la antropología en la actualidad, son tres bloques temáticos que aparecen en todos los programas. La temática de la alteridad es abordada por casi todos en una unidad o eje particular. El recorte que realizan los profesores sobre la misma refiere a sus manifestaciones y resultados más visibles y deteriorantes por encima de un abordaje sobre los factores y engranajes sociales que la producen. A la vez en ese recorte, se seleccionan aquellas formas de alterización más conocidas por el tratamiento científico y cultural que han tenido. Estamos hablando por ejemplo de la temática relativa al racismo institucionalizado, en la que se recuperan las experiencias históricas del nazismo, el apartheid o el Ku Klux Klan. La problemática indígena parece ser la única referencia a procesos de alterización que tuvieron y tienen lugar en nuestro territorio, invisibilizando nuevamente con este recorte, a otros sujetos sociales devenidos “otros”, así como los procesos socio históricos en los que se inscriben. A la vez, y en sintonía con el planteo de Briones, se abordan en

forma separada la temática del racismo respecto de la problemática indígena, reproduciendo de esta manera una epitomización de lo racial que queda acotado a la negritud. La antropóloga plantea que algunos autores “haciendo de la alterización de los afroamericanos el paradigma de (auto)marcación racial, habrían redundado en una des-racialización explicativa de las prácticas de marcación de indígenas en los EEUU e, incluso por arrastre, en otros países” (1998: 206, 207).

Me pregunto si la definición de estos recortes temáticos no solo guarda relación con la disponibilidad de materiales y textos para uso didáctico de profesores y estudiantes, sino además con la reproducción de un cierto sentido común nacional en el que el racismo no parece ser cosa de argentinos, sino de otros países. Nuestro país construyó históricamente significaciones y narrativas colectivas que lo caracterizaron como una nación que si bien tenía razas no tenía racismo, pues aquellas se habían fundido en lo que fue llamado el “crisol de razas”³⁰.

Un punto que sí me interesa resaltar es el referido a la bibliografía, pues es aquí en donde es posible visualizar las dificultades de los profesores para ofrecer a los estudiantes textos de antropología con formato escolar, así como las resoluciones que producen para “rellenar” estos vacíos. Algunos programas indican como bibliografía de consulta materiales que producen los profesores, tal es el caso de uno de los documentos en el que se reseña “Cuadernillo elaborado por la docente ejes 1, 2 y 3”. En otros casos, la apelación se orienta a los “Apuntes de cátedra de Antropología Cultural UNC. Esc. de Historia, adaptados por el profesor”. En este caso no se explicitan ni desagregan autores y obras que conforman dichos apuntes.

El texto de Mirtha Lischetti, elaborado para la formación universitaria, se constituye en un texto muy utilizado por los profesores de los programas consultados. Nuevamente nos encontramos con una antropología universitaria

³⁰ Claudia Briones plantea que la nación argentina ha “fraguado su blancura en torno a la operatoria de dos melting pots paralelos, uno explícito y otro tácito pero vertebral para negar e interiorizar las líneas de color. El primero, blanqueador por excelencia, estaba destinado a ciertos criollos e hijos de inmigrantes europeos, deviniendo la pátina de la nación moderna, de amplias clases medias. El segundo, de paradójico espíritu tanguero -”mezcla rara de museta y de mimi”- fue responsable de procesar como “cabecitas negras” a un conjunto de sujetos de sectores populares con procedencias variadas (indígenas, afro, de países limítrofes). Es este segundo y silente crisol lo que ha permitido la aparente negación de las líneas de color que emerge de la imagen de que somos un país sin negros y por ende sin racismo. Pero ha permitido también interiorizarlas en el doble sentido de confinarlas a parte de los nacionales rotulados como “cabecitas negras” y espacializarlas en ciertas regiones del “Interior”, epicentro de lo que en 1940 algunos percibían como punto de origen del “aluvión” que avanzaba sobre la capital” (Briones C.,2008:42).

a la que se apela frente a la inexistencia de materiales producidos para la enseñanza en el nivel secundario.

Lo desarrollado hasta aquí indica que los sentidos y rumbos que la enseñanza de la antropología ha tomado en las escuelas secundarias cordobesas cuando un profesor entra al aula e inicia su clase, condensan los derroteros epistemológicos, científicos e institucionales de esta disciplina en su historia nacional e internacional, que hemos tratado en el capítulo anterior; pero también expresan la formación específica de cada profesor, las tradiciones didácticas hegemónicas en el nivel y las de la asignatura escolar cuando éstas existen, así como las condiciones laborales y pedagógicas de cada escuela.

Iniciar una clase diciendo “hoy vamos a estudiar el evolucionismo antropológico” o hacerlo planteando “¿por qué las mujeres bolivianas venden limones y pimientos en el Mercado Norte y no en el Patio Olmos?” implican abordajes didácticos y formas de relación con el conocimiento distintas que producen sentidos diferentes para profesores y estudiantes sobre por qué vale la pena enseñar antropología en la escuela. De la misma manera cuando se diseñan y/o eligen materiales didácticos y bibliográficos para los alumnos.

Ahora bien, iniciar la clase de una u otra manera no solo tiene que ver con el profesor, su formación, el modo en cómo planifica sus clases y las ganas que ponga en ello. La diferencia tiene que ver también con la disponibilidad de mediaciones y de conocimiento didáctico a mano que les permita a los profesores, cuyas formaciones tienen distinto grado de dispersión respecto al conocimiento antropológico en sí, traducir las prescripciones curriculares en proyectos de aprendizaje. En el próximo apartado me detendré en el conjunto de mediaciones y conocimiento didáctico sistematizado existente para la enseñanza de la antropología en la escuela secundaria.

De la antropología como ciencia a la antropología como asignatura escolar: mediaciones y recontextualizaciones.

En este momento, me interesa detenerme en el conjunto de textos que operan como mediaciones entre el conocimiento científico y aquel que finalmente se enseña en las aulas, pues la pregunta acerca de qué antropología se enseña hoy en las aulas cordobesas, no puede ser contestada exclusivamente por la vía de los profesores, su formación y su mayor o menor creatividad a la hora de

enseñar. Dichos textos, ya sean manuales para los alumnos o de uso para los profesores, se constituyen en verdaderos recursos pedagógicos y didácticos que son utilizados por los docentes como “material para su propia labor formativa y para el diseño de sus programas y clases” (Herrera de Bett G., Alterman N. y Giménez G., 2000: 56). La pregunta relativa a qué antropología se enseña en las escuelas de Córdoba, debería entonces estar acompañada por otra que interroge sobre la disponibilidad en la escala del sistema educativo y del contexto editorial local, de saberes pedagógicos y didácticos específicos para esta asignatura escolar.

La didáctica en general y la de las matemáticas en particular nos han enseñado que la lógica del campo de la producción de conocimientos científicos no es la misma que la lógica del campo de su reproducción en el espacio escolar: cuando se trata de enseñar una ciencia se opera una transmutación pedagógico-didáctica según la cual los contenidos científicos devienen contenidos de enseñanza (Zenobi V. en Insaurrealde M., 2009:95). En ese proceso de transmutación es posible reconocer una serie de mediaciones entre el saber sabio y las prácticas de enseñanza³¹ en la que participan distintos actores, se configuran prácticas específicas y el conocimiento asume formas y sentidos distintos.

De hecho, desde una mirada sociológica, como la que formula Basil Bernstein, el conocimiento que se enseña en las escuelas no se produce en ellas sino que transita por distintos contextos antes de llegar a las aulas. El autor señala que entre el contexto primario en el que se producen los conocimientos científicos y el contexto de transmisión de los saberes en las escuelas, es posible reconocer el contexto de recontextualización, en el que se configuran “los movimientos de textos/prácticas desde el contexto primario de producción discursiva al contexto secundario de reproducción discursiva” (1993: 197).

Si seguimos en esta línea de análisis, podemos decir que los diseños curriculares en primer lugar, los textos didácticos que orientan y ofrecen propuestas para la enseñanza, los manuales escolares de diversas fuentes editoriales para uso de los estudiantes, se constituyen en el conjunto de instancias mediadoras en las que el conocimiento científico producido como ya

³¹Ives Chevallard en Francia estudió la relación entre el saber científico y el saber escolar, en el campo específico de la Didáctica de las Matemáticas y acuñó el concepto de transposición didáctica para explicar el proceso y las mediaciones que operan entre el saber sabio y el saber escolar. Escribe “Para que la enseñanza de un determinado elemento del saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado” (1997: 16).

dijimos en el contexto primario “sufre deslocalizaciones y relocalizaciones que lo resignifican para su presentación a los profesores” (Hillert F., 2011: 100).

En el caso de la antropología y su enseñanza en las escuelas secundarias cordobesas nos encontramos que, a diferencia de la historia y la geografía, no se cuenta con manuales o textos escolares para uso de los estudiantes, o textos de consulta para los profesores. Los desarrollos realizados en el capítulo anterior, sobre la historia de la antropología científica en nuestro país y en nuestras universidades explican en parte este estado de situación. Sin embargo creo que existen otros elementos a tener en cuenta, como por ejemplo la inexistencia de espacios de formación pedagógica en antropología, como ya lo he mencionado antes.

Lo cierto es que hoy en Córdoba si usted ha sido designado como flamante profesor de antropología en una escuela pública estatal (no creo que existan diferencias al respecto con escuelas de gestión privada) no cuenta con muchas orientaciones o recursos didáctico-pedagógicos para dar sus primeros pasos en el aula. Puede acudir a profesores colegas que le faciliten los programas que ellos mismos han elaborado, pueden desempolvar las viejas carpetas y apuntes de antropología universitaria que alguna vez cursó -de hecho esto es lo que hacen algunos profesores-, puede incluso buscar en internet sobre el asunto; la visita a una librería no dará buenos resultados ni en el volumen ni en la variedad de la oferta. Luego de estos primeros intentos, la lectura del diseño curricular, la formación profesional que se tiene, la mayor o menor experiencia en la docencia y quizás otros ingredientes más harán lo suyo para dibujar un primer esbozo de programa y el armado de las primeras clases.

Veamos con qué textos didácticos cuenta un profesor de antropología cordobés para orientarse en la elaboración de su programa de estudios y de sus clases en general, y sobre la temática de la alteridad en particular. Me interesa mirar qué tratamiento se ha realizado sobre la alteridad/alterización no solo porque es el tema que ocupa este trabajo, sino también porque como lo señalan Grimson, Merenson y Noel “no hay antropología que no aborde la cuestión de la otredad” aunque este sea un tema abordado por otras ciencias sociales (2011: 9).

Caridad Hernández y Margarita del Olmo, ambas autoras españolas y Mariano Ramos, arqueólogo argentino parecen ser hasta el momento, los únicos autores que producen mediaciones para la enseñanza. El texto de las autoras

es la única obra, bajo la forma de libro, dedicada a la antropología escolar. El texto de Ramos, en cambio, es un capítulo que forma parte de un libro sobre didáctica de las ciencias sociales en la escuela. Vale la pena señalar que dicha obra es una de las pocas que dedica un capítulo específicamente para la enseñanza de la antropología. Me interesa mirar en estos dos textos -que es necesario aclarar, fueron los únicos encontrados hasta el momento³²- qué rasgos caracterizan a las propuestas teóricas y metodológicas que formulan estos autores para la enseñanza en tanto son textos que tienen como finalidad ser un aporte para los profesores y sus prácticas. También me propongo mirar qué conceptualizaciones se privilegian y qué recortes temáticos se promueven, qué finalidades se persiguen, qué recorridos metodológicos se elaboran y cómo se plantea la evaluación. Es decir, qué categorías didácticas ordenan un material que está pensado para colaborar con la enseñanza en las aulas. Busco dialogar con estos textos, ya sea para recuperar algunos de sus planteos o para interperlarlos al calor de las decisiones y opciones que asumo en nuestra propuesta de enseñanza.

- Conceptualizaciones y recortes temáticos privilegiados:

En el texto “Antropología en el aula”, las autoras buscan en el currículum de educación secundaria obligatoria en España, referencias explícitas e implícitas de la antropología en los contenidos para realizar una propuesta didáctica de algunos de ellos. La globalización, el racismo, la xenofobia, la discriminación, la exclusión, el relativismo cultural, el multiculturalismo y la diversidad cultural son contenidos que se formulan en el currículum y que son relevantes para ser desarrollados en el contexto de su país desde una perspectiva antropológica, según las autoras españolas (2005:55). Hernández y Del Olmo elaboran actividades para el aula sobre la mayoría de estos temas, y recuperan las temáticas de la diversidad cultural y del multiculturalismo para sendas unidades didácticas.

En la referida a la diversidad ésta es considerada como el objeto de estudio de la antropología, y se la conceptualiza “como la variedad de estrategias y comportamientos ideados por el hombre para sobrevivir y perpetuarse como grupo a través de sus descendientes, a lo largo del tiempo y del espacio” (2005: 82). En la unidad referida al multiculturalismo, este concepto es

³² Cuando se escribía este capítulo corría el año 2012.

abordado desde las “implicancias profundas, tanto desde el punto de vista filosófico como político, derivadas de la coexistencia de formas distintas de entender e interpretar el mundo, que algunas veces se encuentran en armonía, pero otras están en franca contradicción y conflicto” (2005: 115).

Mariano Ramos (2009: 149-192) ofrece una propuesta teórica para enseñar la relación “nosotros-otros” desde los conceptos de etnocidio y genocidio, referenciándolos en dos momentos históricos particulares de la historia argentina: la conquista del Desierto y la última dictadura militar. Ramos es un arqueólogo que recupera el concepto de patrimonio para analizar el tratamiento que el nosotros condensado en la figura del estado nacional para ambos momentos históricos, realiza en relación a los pueblos originarios en un caso y a los “subversivos” en otro. A través de este concepto, problematiza el tratamiento que se hizo de los cuerpos y las cosas de quienes fueron vencidos en el pasado, así como los actuales reclamos de sus descendientes ante los hallazgos de las excavaciones arqueológicas.

Como se puede apreciar en ambos textos consultados, la temática referida a la alteridad y a la alterización organiza el desarrollo propositivo. Sin embargo las perspectivas teóricas asumidas son distintas, lo que implica una selección y secuencia de los conceptos también diferente. El trabajo de Ramos muestra las formas extremas de alterización a través de la eliminación colectiva de una otredad configurada por fuera y por dentro de la nación. Para ello se analiza el tratamiento que el nosotros representado por el poder estatal produjo sobre las “cosas” y los cuerpos de un otro que fue vencido. “El vencido forma parte del botín de guerra y, como tal, se puede disponer tanto de sus cosas como de él” (Ramos M., 2009: 168).

En el caso de Hernández y Del Olmo, la cuestión de la alteridad y los procesos de alterización busca resaltar el valor positivo de las diferencias en tanto producto de formas de vida diversas. A diferencia de Ramos, las autoras no asumen una mirada histórica, sino que buscan dar cuenta de las diferencias y las semejanzas culturales pues se parte del supuesto que si se conocen, es posible aprender a vivir con ellas. Las actividades que se elaboran para trabajar en el aula, proponen una concepción de las diferencias como el producto “natural” de la diversidad cultural, sin explicar su relación con las desigualdades sociales y las relaciones de dominación de las que son tributarias³³. Las

³³ Ponemos en cuestión la conceptualización que las autoras realizan sobre la diversidad cultural cuando elaboran actividades para los estudiantes. Las autoras homologan diversidad cultural con diversidad de

propuestas de comparación que se solicitan a los estudiantes como “cuaresma-ramadán”, “iglesia católica-mezquita”, “boda civil-boda católica” construyen una relación nosotros-otros en la que se da por evidente quiénes ocupan el lugar de “otro” y quién el del “nosotros”. El tratamiento que se propone a los estudiantes busca resaltar y comparar las diferencias como si estas estuvieran cristalizadas y no fueran el producto de las relaciones sociales entre grupos culturales distintos. Me pregunto si la propuesta asumida por las autoras, en busca de la constatación permanente de las diferencias realmente genera actitudes más comprensivas de la otredad o profundiza aquellas percepciones sobre las distancias que nos separan, en lugar de mirar cuán semejantes podemos ser.

Las diferencias de conceptualizaciones para abordar la cuestión nosotros-otros en estos dos trabajos es un aspecto a señalar no solo porque anclan en perspectivas teóricas distintas sino también por el contexto social en el que se inscriben las preocupaciones y la producción de los autores.

El texto español enfatiza la cuestión de la diversidad y del multiculturalismo, en tanto categorías que tienen relevancia política, social y cultural en las sociedades europeas y norteamericanas. En esas sociedades, la llegada, la integración o no de los “inmigrantes” y “extranjeros”, las interacciones que se van tejiendo con otros grupos sociales o los agujeros que se ahuecan aún más en las sociedades denominadas “receptoras”, la defensa férrea de los particularismos culturales, o la asimilación autoritaria a la cultura dominante, se constituyen en fenómenos contemporáneos que vienen siendo investigados desde el mundo académico.

En el caso del texto argentino, los conceptos principales -el de etnocidio y genocidio- hacen referencia a la gestión estatal de la diversidad. A diferencia del español, centrado en la gestión individual de las diferencias, el trabajo de Ramos analiza políticas de gobierno sobre determinadas diferencias.

- Finalidades propuestas:

Los propósitos que se persiguen a la hora de enseñar cualquier disciplina escolar, guardan estrecha relación, según Isabelino Siede, con el valor

género y etárea, que no es lo mismo. En el capítulo 4 en el que realizan una propuesta de Unidad didáctica sobre la diversidad cultural, una de las actividades elaboradas pretende que los estudiantes comprendan que no todas las diferencias son valoradas de la misma manera porque se clasifican en función de una escala de valores sociales. La actividad consiste en relacionar una serie de características sexuales para hombres y mujeres asociándolas a las valoraciones construidas en esa sociedad. Se hacen sugerencias luego para aplicar esa misma actividad en la comparación sobre el trato que reciben ancianos y niños.

formativo que se le adjudica a la misma (2010:36). También, agregamos, con la concepción de sujeto a educar que se sostiene y con la confianza sobre sus aprendizajes. Las propuestas de enseñanza que elaboran los profesores no son las mismas si en algunos casos hay confianza en que los estudiantes pueden ser capaces de complejizar ciertas miradas, de producir juicios y sostener argumentaciones en una discusión, que las de aquellos otros docentes que piensan que eso excede el trabajo “con estos chicos”.

Al volver a los textos anteriormente aludidos, encuentro nuevas diferencias respecto a lo que se espera pedagógicamente de la antropología escolar. En el primer caso, el de las autoras españolas, “la aportación más importante que la antropología puede hacer a la educación consiste, en términos generales, en aprender a aceptar las diferencias y valorarlas positivamente” (Hernández C., Del Olmo M., 2005:51). El valor del conocimiento antropológico estaría dado por el cambio de actitudes en los estudiantes, más abiertas y tolerantes, respecto al otro y su diferencia. Las finalidades que orientan todas las actividades que elaboran las autoras buscan que los estudiantes logren “apreciar la diversidad de manera positiva y aprender a convivir con ella”. Se trataría según las autoras de propósitos que pretenden cambiar la percepción negativa sobre la diversidad para asumirla como un desafío práctico en la convivencia cotidiana (2005:9).

En el caso de Ramos la finalidad de su propuesta teórica es llevar a las aulas los temas referidos al etnocidio y al genocidio en tanto son “cuestiones que alcanzan aspectos de la cultura material y simbólica, se encuentran cruzados por la ética e incluyen distintas cosmovisiones de la sociedad en la que vivimos” (Ramos M., 2009: 150). Si bien el arqueólogo argentino no explicita las finalidades pedagógicas de su propuesta, es posible reconocer una intencionalidad ética por mostrar la relación entre los modos de producción dominantes en cada momento histórico que se analiza, su “axiología interna” y la idea de cultura forjada sobre los restos de un otro que fue aniquilado.

- Recorridos metodológicos:

¿Cómo plantean estos autores el proceso de enseñanza? ¿qué secuencia y actividades se proponen? Para los trabajos que estamos analizando, solo el texto de Hernández y Del Olmo desarrolla actividades para los estudiantes.

Las autoras españolas estructuran las dos unidades didácticas que desarrollan de la siguiente manera: una introducción para el profesor, una referencia sobre el valor educativo del tema y finalmente la programación didáctica según nivel educativo (en este trabajo analizamos las propuestas desarrolladas para Educación Secundaria Obligatoria, primer y segundo ciclos y Bachillerato). Al interior de la programación didáctica se detallan ejes de trabajo en torno a los cuales se especifican objetivos, contenidos (diferenciados en conceptuales, procedimentales y actitudinales), actividades y evaluación. Para la unidad didáctica sobre diversidad cultural, los ejes que la estructuran son: *descubrir la diversidad, entender el significado de la diversidad y comprender el valor social de las diferencias y de acuerdo con este orden [sic]* (2005: 87-91). Para la unidad didáctica referida al multiculturalismo, los ejes son los siguientes:

“Percibir el propio contexto social.

Entender cuáles son las diferencias significativas, independientemente de su origen, y cuál es el valor que les atribuye la propia sociedad.

Comparar las diferencias para deducir cuáles son las normas y cuáles plantean conflictos entre sí

Buscar soluciones para resolver conflictos, cuando es posible, o aprender a convivir con ellos, cuando solucionarlos no lo es, utilizando en ambos casos la empatía” [sic] (2005: 120).

Según las autoras, estos ejes constituyen un esquema de secuenciación de las distintas actividades de acuerdo a criterios que van de lo simple a lo complejo, de lo cercano a lo lejano. Por ejemplo en la unidad sobre diversidad cultural señalan que el primer eje “es el más sencillo y puede trabajarse en todos los niveles, además deberá ser el paso previo para los ejes siguientes. El segundo, el significado social de las diferencias, implica un nivel de abstracción que no lo hace aconsejable hasta el segundo ciclo de la ESO, pero deberá ser abordado antes del tercero, el valor social de las diferencias, que es aún más complejo” (2005: 89).

Al respecto, me pregunto qué es en antropología más complejo y qué es más sencillo a la hora de enseñar determinados temas, como por ejemplo el de alteridad? ¿es posible pensar que el contexto inmediato de su barrio es lo más cercano para un adolescente que tiene acceso diario a internet? ¿o qué es lo lejano para la experiencia de un adolescente de Villa Cornú que pocas veces visitó el centro de la ciudad de Córdoba, tiene que ver con Malasia, China o

Nueva Zelanda? Sobre esta cuestión, Aristóbulo Borton y Gabriela Novaro (2000) introducen la categoría de significatividad para pensar propuestas de enseñanza que articulen lo local y lo global, lo cercano y lo lejano. Es necesario tener en cuenta la “capacidad motivadora que tiene en los alumnos la referencia a situaciones cercanas cuando se desarrollan temas que aparentemente competen a sociedades lejanas” escriben³⁴.

Uno de los aspectos más críticos en cualquier opción metodológica de la enseñanza es el de la relación entre los objetivos o propósitos fijados y las actividades diseñadas para alcanzarlos. Este es según Meirieu, uno de los problemas centrales en la construcción de lo que llama el “camino didáctico”. Ofrece pistas sobre las formas de lograr la traducción de los objetivos en actividades de modo tal que éstas no empobrezcan a los primeros, sino que los pongan en práctica (1992: 116).

Si me detengo en los objetivos enunciados en el texto de Hernández y Del Olmo, los verbos utilizados apuntan a que los estudiantes descubran, comprendan, entiendan. Sin embargo las actividades propuestas no logran configurar un trabajo intelectual con cierto grado de rigurosidad que permita ir más allá del sentido común y de los saberes previos a través de situaciones-problema que los interpelen, de nueva información y de conceptos que propicien nuevos aprendizajes o de instancias de elaboración y comunicación de conclusiones³⁵.

- Evaluación:

Respecto a la evaluación -también abordada solo por Hernández y Del Olmo- se proponen sugerencias para el docente en las que es posible reconocer una lógica de comprobación, es decir, se busca corroborar si el estudiante incorporó la actitud o la capacidad definida previamente en los objetivos, replicando una situación de aprendizaje similar a las actividades desarrolladas previamente para el logro de ese objetivo.

Los textos revisados, valiosos por cierto, constituyen intentos todavía acotados en la producción de un conocimiento didáctico que trascienda la situacionalidad

³⁴Sobre las discusiones referidas a la selección de contenidos de acuerdo a la cercanía o lejanía respecto a los estudiantes se puede consultar el capítulo “Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?” de Perla Zelmanovich (2001). Si bien el texto está referido a la escuela primaria, algunos de sus planteos pueden ser sostenidos para la enseñanza en la escuela secundaria.

³⁵Solo en una de las actividades dirigida para estudiantes del Bachillerato se propone la confrontación de distintos artículos de la prensa española sesgados por estereotipos hacia los extranjeros con información estadística acerca de su participación en distintos aspectos de la vida social y económica de España.

singular de la enseñanza en el aula. Considero que no están dadas las condiciones aún para hablar de tradiciones didácticas consolidadas en esta asignatura escolar, ni de una producción solvente de mediaciones entre el saber científico y el saber escolar.

No basta con el nombramiento de profesores, espacios y tiempos curriculares para que la antropología se consolide como asignatura escolar y para que los estudiantes aprendan. Parte de este proceso abrega en la producción de saberes, textos y otro tipo de mediaciones que produzcan las recontextualizaciones del conocimiento necesarias para su transmisión en las escuelas. Esta sigue siendo una deuda de la didáctica de las ciencias sociales, pero también de quienes gobiernan y toman decisiones sobre la enseñanza en el sistema educativo.

CAPÍTULO 3: DEFINICIONES DIDÁCTICAS PARA UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA SOBRE LA ALTERIDAD

*“...nada de lo que la escuela haga para formar a los ciudadanos garantizará transformaciones profundas en el sistema político ni en la moralidad de la sociedad, pero probablemente esas transformaciones no se den si no es de la mano de una acción pedagógica pertinente y deliberada”
Isabelino Siede*

Lo desarrollado en el capítulo precedente ha señalado el incipiente desarrollo de la didáctica específica de la antropología, tanto para observar y estudiar las prácticas de enseñanza con el propósito de caracterizarlas, como en la producción de prescripciones, para reorientarlas (Schujman G., Siede I., 2007: 227). Esto significa que son pocos los anclajes a los cuales aferrarse o interpelar en la producción de la propuesta de enseñanza que me ocupa. Estaría en similares condiciones que los profesores de antropología en las escuelas. Sin embargo, y a diferencia de ellos, no tengo la premura de la planificación semanal y de las resoluciones cotidianas con los estudiantes en el aula. Lo cual me permitirá sostener una reflexión más dilatada acerca de las preguntas clásicas que deben vertebrar cualquier propuesta de enseñanza: a) por qué quiero enseñar este tema y qué finalidades orientan mi propuesta, b) desde qué perspectiva teórica lo voy a hacer y c) qué metodología de enseñanza emplearé para lograr los propósitos. A continuación desarrollaré estos tres puntos.

Por qué es relevante enseñar sobre la alteridad en los tiempos que corren...

¿Por qué interesa e importa que un adolescente cordobés de una escuela secundaria estatal pueda formular un juicio de valor acerca de las diferencias culturales sobre la base de un conocimiento fundado, pueda contradecir e interpelar miradas naturalistas acerca de determinados sujetos devenidos en “otro”, pueda criticar prejuicios y estereotipos de sentido común, o pueda

constituirse en un ciudadano atento a la diversidad de configuraciones culturales del contexto en el que vive? O para decirlo de otro modo y con una pregunta más sencilla ¿por qué es importante enseñar la temática de la alteridad/alterización en la escuela secundaria? ¿Por qué importa elaborar una propuesta de enseñanza al respecto?

La pregunta relativa al por qué enseñar tal o cual contenido, escribe Isabelino Siede, es una interpelación necesaria a la hora de revisar las propias prácticas, y al momento de evaluar si tiene sentido el currículum que habita actualmente nuestras escuelas a la vez que un buen ejercicio al inicio de cada año y de cada unidad temática (2010:17).

En mi caso, es un buen ejercicio para explicar no solo el origen del interés docente por enseñar sobre esta cuestión, sino también su relevancia como contenido escolar a ser aprendido por los estudiantes en su formación como ciudadanos en el contexto de una sociedad todavía muy desigual y de un sistema educativo segmentado y fragmentado.

Desde hace varios años ya, y en el marco de mi experiencia como profesora en la escuela media, la preocupación por el modo en cómo se tramita la heterogeneidad sociocultural en el sistema educativo, atraviesa mis análisis e intervenciones docentes. Hace diez años atrás, en los inicios de mi carrera como profesora, lo que sorprendía refería a lo cotidiano de una hostilidad entre adolescentes hacia diferencias que en ese momento percibía como corrientes e incluso mínimas: los gustos musicales, el estilo de ropa, el corte de pelo, los lugares de recreación a donde se asistía, la lejanía respecto a los cánones dominantes de estética corporal difundidos por los medios masivos de comunicación, las condiciones de vida... Lo que sorprendía era la micropersistencia de estas formas de diferenciación, a través de gestos, como las burlas o las miradas, de palabras o de formas de agrupamiento, que en muchos casos pasaban desapercibidos por los adultos de las escuelas o bien no eran objeto de sanción, bajo explicaciones que apelaban a la edad y a una cierta “crueldad innata” de la adolescencia. Es probable que los adultos en aquel momento no comprendiéramos en todo su espesor lo que se jugaba cuando un adolescente clasificaba, segregaba o estigmatizaba a otro si inscribimos estas situaciones en el seno de los procesos que desembocaron en la crisis económico-social del 2001 en nuestro país.

La propia experiencia como estudiante secundaria, en la que las diferencias tenían que ver con un hecho histórico específico como lo fue la última dictadura militar y que ya hemos relatado en el prólogo de este trabajo, parecía no “servir de mucho” para pensar esas formas de alterización. El discurso todavía dominante y que había estado en auge durante los noventa, en el sistema educativo sobre la diversidad cultural tampoco permitía inteligir -pues los invisibilizaba- los procesos de descenso social y aumento de las desigualdades sociales que nutrían las construcciones de otredad de esos jóvenes. Muy por el contrario, este discurso se articulaba con el de la tolerancia -ambos de amplia recomendación por los organismos de crédito internacional- que según los análisis de diversos autores ubican al sujeto “tolerante” en una posición de estoicismo moral y de superioridad respecto al sujeto “tolerado”.

Sin duda la lectura del trabajo de Mónica Maldonado³⁶, ya de amplia circulación por esos años, permitió pasar de una posición sorprendida a otra más comprensiva de los procesos sociales en curso y de sus efectos en los espacios escolares de gestión estatal, al ofrecer desde la Antropología claves interpretativas que permitían trascender las limitaciones del sentido común.

En la actualidad, la preocupación permanece en escena en el contexto de un sistema educativo en el que las probabilidades de que la heterogeneidad socio-cultural se encuentre en el espacio de un aula, son menores que hace diez o quince años atrás. Las políticas de universalización de la educación secundaria sin duda se constituyen en un logro en términos de inclusión. Sin embargo, y como ya lo hemos planteado en el capítulo uno, la democratización en el acceso no ha significado aún democratización en la distribución de la heterogeneidad social y cultural al interior del sistema educativo. Antes bien, ésta se distribuye más homogéneamente en los distintos segmentos escolares. Cecilia Veleda plantea que “la división social del sistema educativo transforma a las escuelas en guetos en los que sólo se encuentran los miembros de sectores sociales semejantes (...) la segregación educativa pone en riesgo a la democracia misma, desde el momento en que ésta requiere cierto grado de cohesión social que haga posible la convivencia, el sentido de pertenencia y el pluralismo cultural (2012: 17).

Hace unos años atrás, cuando los procesos de segmentación al interior del sistema educativo no se habían profundizado, la producción de fronteras

³⁶ Estoy hablando del texto “Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90”, editado en el año 2000.

simbólicas entre adolescentes se configuraba al interior de un aula o de la escuela misma. “Ranchera” fue la expresión que utilizó un alumno de primer año para estigmatizar ante el resto de la clase, las condiciones materiales de existencia en la que transcurría la joven vida de una de sus compañeras. El golpe fue lo que ella utilizó para vengar el estigma. La alumna en cuestión vivía en una casa bastante precaria en el campo, sin servicios de agua potable, electricidad y recolección de residuos. Su compañero era hijo de un médico y se encontraba disconforme con la escuela y con el grupo de estudiantes que eran sus compañeros.

Es probable que hoy, el alumno -hijo del médico- no se encuentre con su compañera a la que llamó “ranchera” porque seguramente estudiaría en una escuela cuya población escolar es menos desigual. Hoy, a diferencia de hace unos años atrás, hay menos probabilidades de tales encuentros³⁷. Eso significa que ese estudiante no será reprendido en la escuela por decirle a su compañera que es una “ranchera”, porque tendrá compañeros social y culturalmente más parecidos a él, pero eso no significa que no ponga en juego el prejuicio en otros espacios sociales.

De allí la necesidad de redoblar la apuesta en el presente por ampliar la experiencia social de los estudiantes y por favorecer la construcción del lazo social. Se trata de asumir el desafío para que los adolescentes de hoy tramiten la alteridad de la época que les toca vivir, con conocimientos fundados en aquellos aportes que la antropología viene realizando para contestar a la pregunta por el otro. Los saberes antropológicos organizados bajo la forma de asignatura escolar se constituyen en una posibilidad para pensar sobre la heterogeneidad social y ofrecer categorías analíticas y procedimientos metodológicos que contribuyan a formas de tramitación más atentas y sensibles al conocimiento del otro en sus propios términos.

Si bien la cuestión de la alteridad ha sido un tema estudiado por otras ciencias sociales, la antropología, constituida históricamente para comprender a “los otros” ha construido diversos procedimientos para conmovir las también

³⁷ Es necesario señalar que las posibilidades de tales encuentros han quedado arrinconadas en aquellas “zonas” o “territorios” del sistema educativo que reúnen a los chicos que quedaron fuera del mismo por variadas razones, y que en algunos casos son jóvenes que provienen de distintos sectores sociales. Aunque la repitencia y el abandono escolar son fenómenos más frecuentes entre aquellos de los sectores más desfavorecidos, también afectan a adolescentes de los sectores medios y altos. Una investigación realizada durante el año 2013 sobre el Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 (PIT), desarrollado en la provincia de Córdoba, refiere a que la composición social de algunos PIT evidencia heterogeneidad, sobre todo en el caso de aquellos que se encuentran situados en zonas urbanas de fácil acceso (Vanella L. y Maldonado M.,: 2014).

distintas formas de autocentramiento, y al hacerlo, es decir, al comprender a través de un proceso reflexivo perspectivas distantes a la nuestra, posibilita conocer al otro y a la vez, conocernos un poco mejor a nosotros mismos. Grimson, Merenson y Noel escriben que “en un mundo en el cual las narraciones simplistas sobre otros mundos se multiplican, la antropología es cada vez más necesaria como disciplina rigurosa para el conocimiento colectivo de “los otros” que, conviene explicitarlo, a veces somos nosotros en tanto ciudadanos del tercer mundo, o por razones étnicas, políticas, de clase o cualquier otro criterio (2011:11).

Estos mismos autores plantean que “nos/otros es un lugar construido para pensar” (2011: 11). Nos interesa producir ese “lugar” en esta propuesta de enseñanza a través de actividades que al poner a pensar a los estudiantes, les posibiliten conocer y comprender al otro y así comprenderse un poco mejor a sí mismos.

De qué hablamos cuando hablamos de alteridad...

¿Desde dónde voy a abordar el tema de la alteridad para que la relación nosotros/otros sea un lugar para pensar? La antropología ha buscado respuestas a la pregunta acerca del otro desde distintas perspectivas teóricas a lo largo de su desarrollo histórico, como lo hemos visto en el capítulo uno. Aquí interesa situarme en las conceptualizaciones que Pedro Krotz elabora sobre este concepto, en tanto lo aborda como categoría y como experiencia antropológica. La alteridad “capta” el fenómeno de lo humano de un modo especial. Nacida del contacto cultural, permanentemente referida a él y remitiendo a él, constituye una aproximación completamente diferente de todos los demás intentos por conocer y explicar la multiplicidad de formas de vida que nos damos los seres humanos. Es la categoría central de la pregunta formulada por la antropología, acerca del otro.

Según este autor, esta categoría no es “sinónimo de una simple y sencilla *diferenciación*. O sea, no se trata de la constatación de que todo ser humano es un individuo único y que siempre se pueden encontrar algunas diferencias en comparación con cualquier otro ser humano” (Krotz E., en Boivin M., Rosato A. y Arribas V., 2007: 23).

La alteridad entonces es un tipo particular de diferenciación que involucra la “experiencia de lo ajeno, de lo extraño” cuando el contacto -en el seno de cualquier situación- nos confronta y nos muestra las singularidades de otro grupo humano hasta entonces desconocidas o poco conocidas.

Esa experiencia de lo extraño siempre se refiere a un otro que es tan similar a uno mismo y tan distinto en su diversidad, que según Krotz, cualquier comparación se vuelve “reto teórico y práctico”. Algunas de las características más relevantes de esta categoría según el autor son las siguientes:

- ➔ La mirada sobre el otro -aunque sea un solo individuo- siempre es realizada en términos de “totalidad cultural” (Krotz E., en Boivin M., Rosato A. y Arribas V., 2007: 9) El otro siempre es un sujeto perteneciente a una trama social y cultural particular e inscripto en una identidad colectiva específica entre otras posibles. Siempre hay un grupo extraño y un grupo propio, un otros y un nosotros.
- ➔ La mirada y la valoración hacia el otro son dinámicas, es decir, se transforman a lo largo del tiempo y en el marco de los procesos históricos sociales más amplios.
- ➔ Toda clasificación diferenciadora entre el nosotros y el otro asume una dimensión valorativa. Son estas valoraciones las que se ponen en juego en la vida social, e impiden conocer y comprender al otro tal como es.
- La construcción de alteridad tiene un alto precio: no es posible sin etnocentrismo, es decir, una forma general de autocentramiento que consiste “en el hecho de elevar, indebidamente, a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que yo pertenezco” (Todorov T., 2005: 21).
- La construcción de alteridad que generan los contactos culturales necesita ser comprendida en el marco de las condiciones sociales y culturales en las que éstos configuraron su especificidad histórica.

La alteridad, escribe Krotz, no es algo dado, un hecho empírico constatable, que está allí existiendo” (1994: 8). Se trata de una construcción que deviene de un activo proceso social, la alterización, a través del cual unos hombres se diferencian de otros. En este proceso se resalta la diferencia por encima de cualquier semejanza, incluso se la niega estableciendo límites -a veces infranqueables- entre los semejantes y los diferentes. Esta se esencializa y

asume un valor devaluado y negativo en una jerarquía en la que los valores positivos los detentan los semejantes, dejando las posiciones devaluadas para los diferentes.

La producción de alteridad no siempre se realiza con los mismos sujetos sociales; éstos cambian de acuerdo a los distintos contextos históricos y espacios geográficos. Los grados de cristalización de la alteridad, en las instituciones y en las prácticas sociales también varían históricamente. A su vez, las configuraciones socio-culturales de cada época y lugar van produciendo diversidad de rasgos donde cimentar la otredad: color de piel, sexo, religión, identidad sexual, etc.

Además de ello, se puede decir que la alterización toma formas diversas según los mecanismos que se ponen en juego para producirla; sin embargo lo que lo caracteriza como tal es la necesidad de conservar y reproducir la situación de privilegio en la que se encuentran uno o más grupos humanos por sobre otros. En cada contexto histórico y geográfico específico, las demarcaciones sociales que se institucionalicen, en manos de aquellos que necesitan perpetuar un estado de cosas dado estarán en estrecha relación con el desarrollo de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales de ese momento en particular.

Sobre las diferencias se configuran explicaciones que son validadas socialmente desde distintas fuentes, por ejemplo la religión, la ciencia, el Estado, la tecno-ciencia, etc. Estas construcciones ideológicas de la diferencia o grandes explicaciones suelen ocultar no solo el carácter social de la alterización, sino los intereses a los que sirve su validación, para tornarla una cuestión “natural” o “necesaria”.

Por lo expuesto, considero que el tratamiento sobre la alteridad, y sus procesos de alterización necesitan de una reflexividad anclada en la consideración de los fenómenos históricos en curso, pues interesa reconocer quiénes son los nuevos “otros” del presente así como las nuevas y sutiles formas de su construcción. No solo por lo que tienen de novedad, sino porque en muchos casos las categorías con las que se piensa a otros sujetos como diferentes y desiguales mantienen como anclaje, matrices socioculturales previas.

Cómo queremos enseñar...

Philippe Meirieu escribe que el conocimiento en sí no dice nada acerca de los medios para acceder a él (1992: 46)³⁸. Esto lo sabemos bien quienes en alguna oportunidad entramos a un aula, seguros de nuestros saberes disciplinares, pero que a poco de andar, comenzamos a ver que nuestros alumnos se aburrían, hacían otra cosa, o no entendían aquello que intentábamos transmitir. Si concebimos a la enseñanza como una práctica que -en el marco de ciertos arreglos institucionales y normativos- busca intencionadamente proponer los medios más adecuados para que otros, niños y jóvenes, accedan al conocimiento y quieran seguir haciéndolo, vamos a plantear que no alcanza con tener los conocimientos y saberes que se quieren transmitir. Si la función y especificidad de la enseñanza es la producción de aprendizajes³⁹ es necesario encontrar los mejores caminos posibles para lograrlos. Esta es una preocupación práctica que tenemos quienes ejercemos el oficio de enseñar.

Ahora bien, no siempre los profesores contamos con puntos de apoyo y recursos didácticos suficientes y de calidad para ayudarnos a elaborar los puentes necesarios entre el conocimiento y nuestros estudiantes. Si a esto le sumamos que los docentes en general tendemos a enseñar como nos han enseñado, es probable que el cómo de la enseñanza se resuelva con lo conocido y posible antes que con lo necesario y deseable. Isabelino Siede plantea que la estructura de enseñanza más habitual, aquella que tenemos incorporada los docentes debido a nuestra larga historia escolar, casi como un sentido práctico, está vertebrada sobre el eje explicación-aplicación⁴⁰. “Básicamente se trata de una enseñanza expositiva, en la cual el docente presenta una serie de saberes y luego ofrece ejercicios para ponerlos en juego” (2007:231). Siede interpela⁴¹ esta forma de estructurar el desarrollo de una clase o de un conjunto de clases si lo que se busca es formar ciudadanos críticos, democráticos, inclusivos e incluyentes. Me interesa recuperar particularmente una de las críticas que sostiene Siede sobre esta forma de

³⁸ Un planteo similar realiza Flavia Terigi cuando se refiere a los conocimientos de los docentes, distinguiendo entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento necesario para enseñarlo.

³⁹ Recuperamos en esta definición algunos aspectos de la que ofrece Flavia Terigi en el Documento Básico “Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación”. 2012.

⁴⁰ Si bien Isabelino Siede teoriza en el marco de una didáctica de las Formación Ética y política, consideramos pertinente recuperarlo para esta propuesta de enseñanza.

⁴¹ Según este autor, se trata de un modo de enseñanza bastante usual, caracterizada por la exposición del profesor en la que se presentan ciertos saberes y luego se ofrecen ejercicios para “aplicar” dichos saberes. Es una estructura que garantiza cierto control y previsibilidad de la clase, pues la explicación delimita los temas y el código de comunicación (Siede I., 2007: 231).

enseñanza: “la mayor falencia de la estructura explicación-aplicación es que desconoce la relevancia de las preguntas y los problemas en el conocimiento” (2007: 231).

Este mismo autor sostiene que “enseñar ciencias sociales ha sido, frecuentemente, ofrecer respuestas a preguntas que nadie se ha formulado, acumular datos que no ofrecen solución a ningún problema, ofrecer un conocimiento masticado por dientes ajenos y poco útil para saciar un apetito que no han manifestado los alumnos (...) Las preguntas curiosas, las que generan ansiedad por la respuesta, las que fruncen el ceño de quien está razonando, las que provocan aleteos de opiniones dispares y tomas de posición discordantes, esas son poco frecuentes” (Siede I., 2010: 269, 270).

Desde estas críticas, ofrece como alternativa la estructura problematización-conceptualización, es decir aquella que sostiene un problema como motor y esqueleto de toda la propuesta de enseñanza y algunas conceptualizaciones para intentar resolverlo o abordarlo.

Interesa sostener esta forma de enseñanza, como una vía fértil para producir aprendizajes. Creo que ningún proceso de conocimiento se pone en marcha si no hay preguntas o problemas que exciten la curiosidad y el pensamiento para su resolución. En este sentido, formular un problema, pensarlo, confrontarlo con nueva información y con las explicaciones existentes, apelar a otras voces para conocer, así como buscar nuevas categorías analíticas que permitan responderlo o resolverlo en el contexto de un aula, se constituye en el puente que deseamos construir para acercar a los estudiantes a ciertos conocimientos y saberes antropológicos.

Cuando hablo de preguntas o de problemas, no me refiero a aquellos interrogantes cuyo enunciado ya contienen parte de su respuesta, o cuya búsqueda no genera procesos de indagación e investigación, porque la respuesta la tiene el docente, quien se posiciona como el dueño de la verdad que transmitirá. Por el contrario, me interesa formular buenas preguntas, preguntas problematizadoras, aquellas que según Isabelino Siede, son capaces de movilizar lo que ya se sabe para ampliarlo, profundizarlo o cambiarlo; desafían lo que podemos pensar a partir de lo que ya sabemos (2010: 275).

¿De qué manera los hombres han tramitado la diferencia a lo largo de la historia de la humanidad? ¿qué explicaciones se fueron dando y por qué? ¿qué

es el etnocentrismo? ¿qué son los contactos culturales y cuáles son algunos de sus efectos? ¿Qué es el racismo? ¿en nuestro país tenemos racismo? ¿cuáles son las condiciones sociales e históricas que lo promueven? ¿por qué se decía que los indios y luego los negros no tenían alma en el contexto histórico de la conquista y colonización de América? ¿por qué fue así? ¿en el comienzo del siglo XXI, podemos encontrar prácticas y discursos deshumanizantes hacia algunas personas? ¿qué intereses están en juego y por qué? ¿si hay personas que todavía siguen siendo pensadas como infrahumanas, cuál es la línea divisoria que separa lo humano de lo no humano? ¿por qué en nuestro país se dice negro para estigmatizar a alguien? Estas preguntas y otras de su tipo son las que nos interesa sostener en esta propuesta de enseñanza.

Además de estas asunciones, en este trabajo recupero el concepto de recorte que propone Isabelino Siede, al conceptualizarlo como una categoría didáctica que posibilita la selección de contenidos y que “alude a una unidad de sentido dentro de la vasta realidad social, que puede seguir desarrollándose en varias direcciones. Se trata de un fragmento susceptible de ser interpretado en sí mismo y en relación con otros recortes posibles, conservando la complejidad constitutiva del mundo social” (2010: 279).

Precisiones y presentación de la propuesta de enseñanza

He estructurado el abordaje didáctico sobre la temática de la alteridad/alterización alrededor de tres grandes preguntas-ejes, las que buscan interrogar y problematizarla desde una perspectiva que no desconozca su complejidad y carácter histórico.

Estas tres preguntas⁴² son:

- 1) ¿De qué manera los seres humanos tratan y explican la diferencia entre sí? Los casos de la construcción del otro en el contexto de la Conquista de América y del pensamiento evolucionista.
- 2) ¿Qué es el racismo? ¿En qué consistió/consiste el racismo en Argentina? ¿cuáles son algunas de sus manifestaciones?

⁴² Vale la pena señalar que las preguntas que se formulan han sido pensadas para producir variedad de caminos a la hora de intentar responderlas. Por ejemplo, la pregunta referida al racismo y a sus manifestaciones en Argentina puede ser trabajada en distintos momentos históricos en nuestro país. De la misma manera, la cuestión identitaria es una temática sumamente potente para abordarla en relación a distintos sujetos.

3) ¿Qué es la identidad y cuáles son algunas de sus problemáticas?

El abordaje de cada uno de estos interrogantes organiza los bloques temáticos que conforman los tres capítulos subsiguientes. En estos tres bloques se abordan aquellos conceptos más importantes que han sido seleccionados en la construcción de respuestas a las preguntas formuladas: etnocentrismo, racismo e identidad.

Cada bloque correspondiente a una de las tres preguntas, puede ser tomado en sí mismo, o bien los tres, pueden ser visualizados como momentos de una secuencia sobre la temática de la alteridad.

Las tres preguntas que se plantearon para organizar y estructurar cada momento de esta propuesta no agotan el abordaje sobre la temática de la alteridad y la alterización. Sin embargo a la hora de tomar decisiones respecto al recorte temático y a los conceptos más importantes con los que se trabajaría, hemos priorizado aquellas categorías acuñadas por la antropología, que al decir de Grimson, Merenson y Noel “condensan algunas de sus contribuciones más significativas para el conjunto de las ciencias sociales” (2011:9). Los conceptos de etnocentrismo, de racismo y de identidad han posibilitado a los antropólogos, pero también a otros especialistas del campo de las ciencias sociales, contar con herramientas teóricas y metodológicas valiosas para producir un conocimiento social relativo a las formas naturalizadas de autocentramiento, segregación, clasificación y estigmatización que atraviesan, estructuran y definen la relación nosotros/otros en determinadas situaciones sociales.

La antropología como disciplina científica ha construido un corpus conceptual y analítico riguroso en términos teórico-metodológico para intentar conocer al otro. La noción de alteridad como uno de los constructos teóricos sustantivos de esta disciplina permite acercarnos a las formas en que los hombres tramitan simbólicamente la diferencia en el seno de los múltiples contactos y relaciones que mantienen y que han mantenido a lo largo de la historia, es decir, las formas en que se talla la relación otros-nosotros. Articulado a este concepto, el de etnocentrismo resulta una categoría central en la historia y los desarrollos científicos de la antropología, al nombrar una actitud bastante universal que se pone en juego en los encuentros cuando las diferencias se encuentran. Actitud que llevada al extremo resulta perjudicial para el reconocimiento del otro como

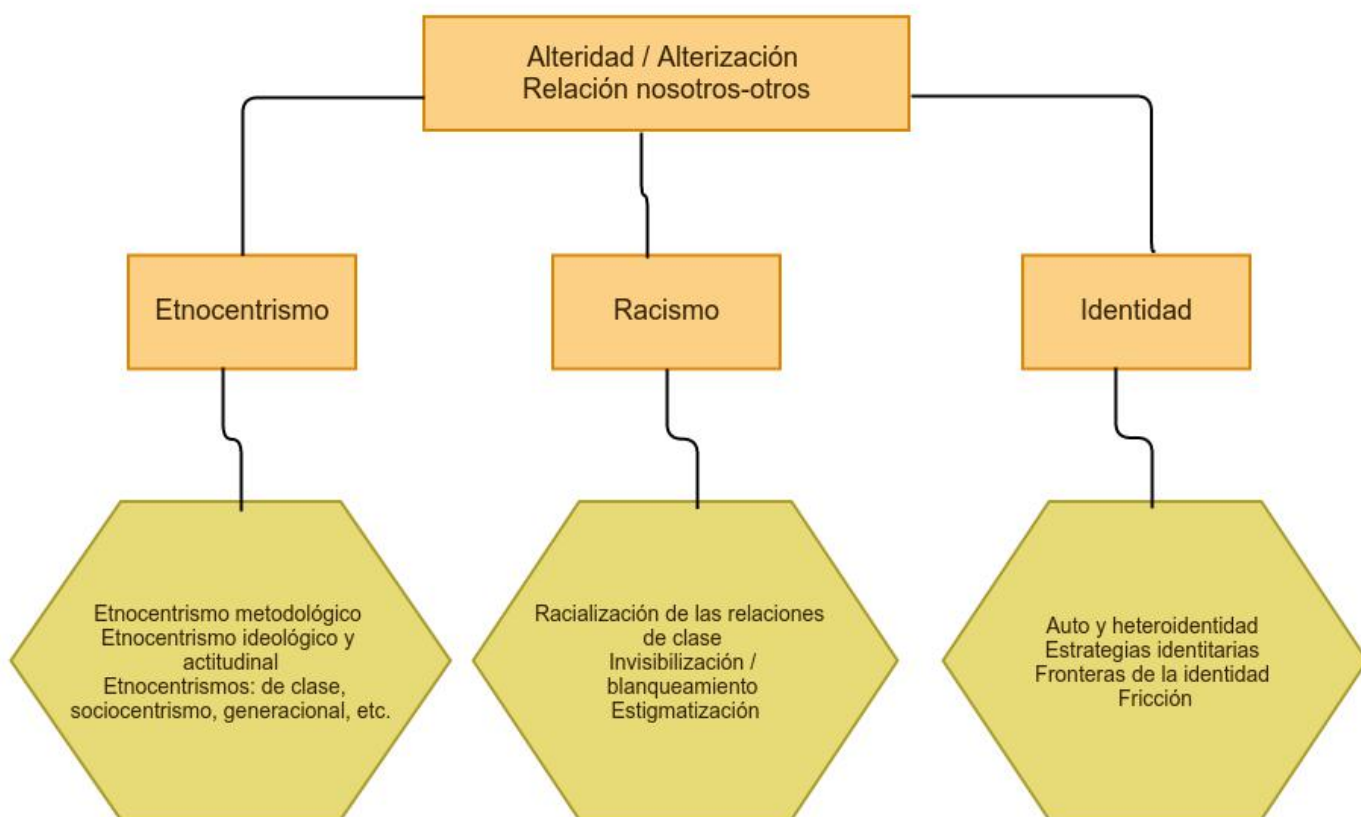
un semejante, y que como principio metodológico de la antropología es insoslayable a la hora de producir conocimiento social riguroso.

El concepto de racismo es una categoría que busca reconocer una forma estigmatizante de construcción del otro. Se trataría de una combinación de segregación y estigmatización, al decir de Grignon (1988), que refiere a ciertas prácticas, discursos y sentidos que lo devalúan y legitiman su situación de dominación y desigualdad.

Finalmente la categoría de identidad, entendida como el anverso de la alteridad, supone en el seno de determinadas relaciones sociales, una construcción siempre en tensión entre auto y heteroidentidad, que define lugares, privilegios, y hegemonía en las formas de nombrar y representar el mundo.

Estas categorías, que profundizaré en los capítulos subsiguientes, han permitido comprender y explicar las formas de tramitación simbólica de la diferencia en la larga y sinuosa historia de los contactos culturales y de las relaciones sociales. Recuperarlas en esta propuesta de enseñanza es una forma de recuperar la historia de su producción, las polémicas y los sentidos condensados en estas categorías así como sostener su pertinencia para pensar las actuales formas de construcción de alteridad en nuestra sociedad.

A riesgo de ser esquemática pero con la finalidad de facilitar la rápida visualización, presento a continuación el mapa de conceptos que conforman esta propuesta:



Cada uno de los capítulos que siguen, corresponden a los tres bloques temáticos estructurados sobre las preguntas-eje de enseñanza. Éstos están organizados de la siguiente manera: en primer lugar se presenta la estructura conceptual que organiza el capítulo y que consiste en desarrollos teóricos y análisis de procesos sociales para el o la docente; luego la propuesta de abordaje didáctico. Ésta última comprende: a) los contenidos, b) la pregunta-eje que orienta el recorte didáctico a realizar, c) el tiempo estimado de duración que involucran las actividades, d) los objetivos, e) las actividades para aprender para que los estudiantes puedan producir respuestas a la pregunta que se ha formulado⁴³. Finalmente se propone un apartado con Comentarios para el/la docente, en el que se explicitan algunos supuestos que han estado en la base de las decisiones tomadas en la elaboración de las actividades.

⁴³ Consideramos que esta forma de presentar la propuesta de enseñanza puede resultar de utilidad para cualquier docente que se acerque a este trabajo, ya sea para recuperar elementos teóricos reseñados en la primera parte de cada capítulo, ya sea para tomar nota sobre algunas actividades y textos que se proponen, ya sea para replicar algunas de las actividades que se propone, ya sea para interpelarlo críticamente entre otras posibilidades. Interesa particularmente producir un trabajo que se constituya en un aporte para los profesores de antropología que enseñan en las escuelas secundarias cordobesas.

En el abordaje del **primer bloque me** interesa enseñar uno de los conceptos que se encuentran articulados ineludiblemente al de alterización, el de etnocentrismo. Este último ha sido y es uno de los conceptos fundamentales de la antropología, que fue definido por Levi-Strauss en 1952 en el texto “Raza e Historia”, al explicar lo que hacen los hombres o los grupos humanos cuando toman contacto con otras formas de vida. Aunque el etnocentrismo como categoría teórico-metodológica de la Antropología refirió inicialmente a los encuentros entre pueblos y culturas diferentes, hoy el concepto se ha expandido hacia las relaciones entre clases, géneros, generaciones, entre otros.

La pregunta organizadora de este primer bloque, interroga ¿de qué manera los seres humanos tratan y explican la diferencia entre sí? Los casos de la construcción del otro en el contexto de la Conquista de América y del pensamiento evolucionista.

La misma apunta a reconocer la producción de alteridad como un proceso que se constituye en el seno de los encuentros y/o contactos entre grupos culturales distintos pertenecientes a sociedades diferentes o al interior de una misma sociedad. La referencia a los dos casos -el contexto de la Conquista de América y el del pensamiento evolucionista- tienen como propósito encontrar algunas respuestas a este interrogante a través de procesos sociales que en el primer caso, preexistió a la Antropología y en el segundo formó parte de su nacimiento como disciplina científica.

En la primera actividad se busca acercar a los estudiantes al concepto de etnocentrismo como una categoría de gran relevancia no solo en la historia del desarrollo científico de la Antropología, sino en su potencia para comprender cómo fabricamos alteridades, así como las distintas formas de centrismo que operan en nuestras formas de percibir, pensar y tratar a otros humanos.

En la segunda actividad establecemos un recorte que se sitúa temporalmente en el siglo XV. Específicamente en el contexto del encuentro entre culturas diferentes: el de los europeos con los pueblos de América. Nos situamos históricamente en ese momento porque consideramos que el descubrimiento y conquista de América es una instancia paradigmática de producción de alteridad y puesta en juego de actitudes etnocéntricas ante el encuentro con un otro, que hasta ese momento resultaba total o parcialmente desconocido. En el seno de estas “situaciones de encuentro” interesa bucear sobre una ideología

etnocéntrica que, desde la religión, sirvió para explicar y tratar la diversidad encontrada. Para ello tomo como recursos textuales los debates y discusiones que se dieron sobre la posesión o no de alma en los indios en el marco de la Junta de Valladolid.

En la tercera actividad el recorte se sitúa en torno al evolucionismo que, como perspectiva antropológica, ha servido y parece seguir haciéndolo en determinados ámbitos de la vida social. Se lo presenta como una perspectiva antropológica pero también como un sistema de significación etnocéntrico que se constituyó y legitimó desde la ciencia, para explicar la diversidad y la diferencia entre los seres humanos.

Para el caso particular del evolucionismo, las actividades para los estudiantes no se sitúan en el contexto histórico en que surge dicha perspectiva teórica, sino que se recupera una situación contemporánea en la que está presente este tipo de pensamiento, para analizar su continuidad y pervivencia, a pesar de las fuertes críticas que ha recibido desde el propio campo de la antropología y de las ciencias sociales.

El **segundo bloque** que constituye el capítulo cinco, se estructura alrededor del concepto de racismo recuperando los aportes conceptuales de Pierre Bourdieu, Grignon y Wieworka. De acuerdo a la definición que propone el primero, al señalar el carácter histórico y plural del racismo, es posible reconocer que en la producción del racismo hay una necesidad por mantener un statu quo que privilegia a unos grupos por sobre otros, y legitima esa situación de desigualdad. Este carácter sustancialmente ideológico del racismo, es formulado por Grignon cuando reconoce dos aspectos sobre los que opera en forma combinada el fenómeno: la estigmatización y la exclusión-separación hacia y sobre determinados grupos. Por su parte, Wieworka posibilita reconocer planos y grados de institucionalización política del racismo en una sociedad, al reconocer el modo en cómo se integran y se consolidan sus elementos constitutivos: segregación, prejuicio, discriminación, violencia y cuerpos doctrinarios.

Para el análisis del racismo en el contexto de nuestro país se recuperan dos autores locales como Margulis y Urresti, quienes proponen el concepto de racialización de las relaciones de clase en una investigación que realizaron en la década de los noventa en Buenos Aires. Dicho concepto les permite explicar la constitución histórica de la dinámica de la desigualdad social. A través del

mismo, los autores intentan poner al descubierto un entramado de significaciones y prácticas de diferenciación social elaborado sobre bases racistas, desde la época de la Colonia hasta nuestros días, configuran las relaciones entre clases y grupos diferentes social y culturalmente. El concepto de racialización de las relaciones de clase permite realizar lecturas diacrónicas sobre los procesos de constitución histórica del racismo.

La pregunta organizadora de las actividades de los estudiantes que se proponen, está formulada de la siguiente manera: ¿Qué es el racismo? ¿En qué consistió y consiste el racismo en Argentina? ¿Cuáles son algunas de sus manifestaciones?

Para construir respuestas a estas preguntas, el recorte temático se sitúa en el tratamiento social que sobre “lo negro” se ha ido constituyendo en nuestro país a lo largo de su historia. En este sentido las primeras actividades abordan el concepto de invisibilización/blanqueamiento de la sociedad argentina. Es decir el modo en cómo el racismo argentino en los procesos de constitución de la nación operó a través de la negación, invisibilización y estigmatización de lo negro, en ese caso de los descendientes de esclavos, mestizos y aborígenes. “Racismo e invisibilización -escribe García- han operado siempre en el caso argentino como términos intercambiables”, aunque las relaciones entre estos dos términos son relativas y es necesario estudiarlas históricamente (2010: 79). Si bien, como lo plantea esta misma autora, “no se debe perder de vista el hecho de que la invisibilización en la que se inscribe el borrado de la población negra argentina, excede en cuanto a su alcance a este grupo; este fenómeno involucra por igual y en el mismo proceso a la población indígena” (García M, 2010: 79), las actividades apuntan al tratamiento racista nacional respecto de los negros descendientes de esclavos.

En la segunda parte de este apartado, el racismo argentino se aborda en relación al tratamiento de los negros actuales, que no son necesariamente quienes tienen ancestros africanos, sino los negros construidos socialmente, estigmatizados y segregados. En especial se abordarán las prácticas, discursos y significaciones que se vienen construyendo en la ciudad de Córdoba sobre los jóvenes y los pobres.

Las actividades que se proponen en este bloque suponen cierto grado de intensidad en la lectura y comprensión de distintos recursos textuales que se ofrecen. Los estudiantes se enfrentan a un número importante de fuentes de

información y a partir de su lectura deben poder jerarquizarla, hacer síntesis, elegir algunos argumentos para defenderlos, discutir con otros, para lograr una producción textual propia.

Finalmente el **tercer bloque** apunta al desarrollo de la temática referida a la identidad como una construcción permanente, situada y relacional que la vuelve compleja y contradictoria a la vez. Este concepto junto a los de auto y heteroidentidad, el de estrategias identitarias, el de fronteras y el de fricción han sido seleccionados para abordar didácticamente la pregunta relativa a qué es la identidad y cuáles algunas de sus problemáticas en sociedades complejas como la nuestra.

El recorte didáctico que se efectúa para tratar el tema de la identidad remite a las luchas por la identidad y su reconocimiento. Para ello el recurso privilegiado en este capítulo es el que provee información referida al movimiento de los Mapurbes en las ciudades del sur del país, como Bariloche. Se trata de notas periodísticas que informan sobre el fenómeno de los jóvenes descendientes de pueblos originarios que adoptan una forma de vida y asumen prácticas culturales bastante distantes de las de sus padres y abuelos. También se aborda la polémica suscitada por el traslado de los restos del cacique ranquel Chancamil a la plaza central de la ciudad de Victorica en La Pampa, en el año 2006.

El trabajo con estos recursos textuales pretende que los estudiantes reconozcan, y analicen las estrategias identitarias de los pueblos originarios respecto al “blanco” y su sociedad, y puedan dialogar con ellas desde sus propias referencias y procesos identitarios.

Las actividades que se plantean para este tramo, apuntan a aproximar a los estudiantes a un concepto de identidad no esencialista. Esto significa entenderla como el producto nunca acabado de un compromiso siempre en tensión entre la auto y la heteroidentidad en el seno de una situación social y de un estado de fuerzas particular. Es por ello que las mismas apelan a los conceptos de estrategias y de fronteras como categorías para comprender la idea de identidad que se sostiene. El concepto de fricción apunta a reflexionar sobre los puntos de contacto y de lejanía entre lo que les sucede a los jóvenes mapurbes y lo que les sucede a los propios estudiantes.

Una mención es necesario plantear respecto a las actividades para aprender. Cada actividad está compuesta por un título y por un conjunto de consignas

que están destinadas a los estudiantes, ordenadas en una secuencia que necesitará -seguramente- de que el o la docente que las lleve a cabo las contextualice y defina las formas para su presentación.

Las actividades elaboradas para el aprendizaje intentan proponer un juego entre “lo cercano” y lo “lejano” respecto a las realidades de los estudiantes. Es decir, algunas de las actividades hacen eje alrededor de un sujeto “étnico”: los indios y los negros. Sin embargo, el estudio sobre los procesos y dinámicas de alterización que históricamente han sufrido estos grupos, se articula a otras actividades que apuntan a mirar el contexto más cercano a los chicos y “más vivido” por ellos, de modo tal, de facilitar la comparación, la diferenciación, la construcción de relaciones, la identificación y la reflexión sobre lo cercano a partir de lo lejano.

Los recursos para los estudiantes que se proponen a través de las actividades, apuntan -en general- al trabajo con las producciones de los medios masivos de comunicación: periódicos, radio, televisión. Creemos que el análisis crítico sobre el contenido de lo que se enuncia y transmite a través de muchos de estos medios, es imprescindible para comprender donde arraigan y encuentran sus nutrientes muchas de las representaciones sociales de sentido común en relación a la alteridad. También permiten comprender de qué modo los medios de comunicación activan mediáticamente las “reservas históricas de sentido” (Vidal Jimenez R.: 2005: 20) compartidas por determinados grupos sociales a través ciertos mensajes informativos que siguen reproduciendo y construyendo alteridad.

Alfredo Furlán, pedagogo argentino radicado en México, elabora un documento para la revista El Monitor N° 16, también difundido por Internet en su versión digital⁴⁴, unos días después del trágico hecho acontecido en Carmen de Patagones, que en este trabajo hemos comentado. En ese documento reflexiona sobre el papel que desempeñaron los medios de comunicación en especial la televisión para la construcción del hecho como suceso televisivo y su impacto en la construcción de las representaciones sociales. Recupera una cita de Derrida, quien en la última entrevista que dio antes de su muerte, convocaba a los intelectuales a “una firme lucha en contra de la banalización de la palabra que promueve fundamentalmente la televisión, como condición indispensable de la lucha por reencauzar el curso de la historia y evitar las

⁴⁴ <http://www.me.gov.ar/monitor/nro2/dossier6.htm>.

catástrofes a las que conduce el actual modelo hegemónico”. Señala que “es imprescindible que los educadores conozcamos y comprendamos el fenómeno mediático, porque es casi la única, o por lo menos la principal vía de acceso a la "realidad" con que cuenta la mayoría de la población en esta época” (Furlán A., 2004)

Finalmente, quiero plantear que esta propuesta de enseñanza es solo eso, una propuesta, una proyección. Es una anticipación teórica y metodológica de una práctica social situada, que se imagina, se elabora y se pone en juego en instituciones concretas y singulares, en el marco de ciertas coordenadas organizativas y pedagógicas, con alumnos de carne y hueso, en determinados tiempos y espacios socio históricos. Es en la práctica educativa concreta donde lo ideado, pensado e imaginado se hace realidad, y al hacerlo, asume matices, variaciones impensadas, o poco pensadas, y la dimensión de lo imprevisible (que no es lo mismo que improvisado) se presenta como parte constitutiva de la misma. Sin embargo esta dimensión no desmerece el momento de la planificación y del diseño; en todo caso, de lo que se trata es de pensar ambos momentos como parte de un mismo y complejo proceso de creación que es el de la enseñanza.

CAPÍTULO 4: ENCUENTROS, DIVERSIDAD Y ETNOCENTRISMO

“...nuestra posibilidad de entender y explicar
cómo la realidad se vuelve real,
lo esencial se esencializa y
las materialidades devienen materia
exige que examinemos cómo y por qué
nuestros interlocutores devienen otros,
tanto fuera como dentro de la disciplina”.
(Claudia Briones 1998: 225).

No hay alteridad sin etnocentrismo. Entendida la primera como una forma particular de diferenciación entre seres humanos que involucra la experiencia de lo extraño y lo ajeno en el seno de cualquier contacto cultural, el etnocentrismo es una actitud propiamente humana que interviene en dicha experiencia y que consiste según Levi-Strauss en “repudiar pura y simplemente las formas culturales -morales, religiosas, sociales, estéticas- que están más alejadas de aquellas con las que nos identificamos”. Se trataría de una actitud de “estremecimiento”, una especie de “repulsión en presencia de maneras de vivir, de creer o de pensar que nos son ajenas” (Levi-Strauss C., 1968: 308).

El etnocentrismo sería entonces una actitud común a todas las formas de vida humana existentes, que al considerar como válido el sistema cultural propio, cohesiona al tiempo que delimita y diferencia a un grupo respecto de otros. La diferencia respecto al propio sistema cultural y de valores, es visualizada como algo extraño, raro, feo, inadecuado. Clifford Geertz señalaba que esta actitud no solo “no es algo malo en sí mismo, sino que, al menos en la medida en que no se nos vaya de las manos, es más bien una buena cosa. La lealtad a un cierto conjunto de valores convierte inevitablemente a la gente en 'parcial o totalmente insensible hacia otros valores', valores a los que otra gente, de mentalidad estrecha, es igualmente leal”. Sin embargo, inmediatamente después sostiene que eso no “autoriza a nadie a oprimir o destruir aquellos valores que se rechazan o a quienes los sostienen” (Geertz C., 1996:70).

El etnocentrismo no sería del todo rechazable, ya que si “las sociedades humanas exhiben una cierta diversidad óptima más allá de la cual no pueden ir, pero también por debajo de la cual no pueden descender sin peligro, entonces debemos reconocer que, en gran medida, esta diversidad resulta del deseo de cada cultura de resistirse a las culturas que la rodean, de distinguirse de ellas

-dicho brevemente, de ser ellas mismas-". (Levi-Strauss en Geertz C., 1996:70).

La actitud etnocéntrica sería una especie de reaseguro en el mantenimiento de la diversidad cultural existente. Sería el resultado "natural" del aprendizaje que los miembros de cada grupo cultural realizan respecto a su propio sistema de significaciones. Esto es importante remarcarlo pues, si bien las actitudes, prácticas o discursos etnocéntricos son puestos en juego por individuos concretos, de carne y hueso, en el marco de determinada situación social, el etnocentrismo es siempre el producto de la construcción de subjetividad al interior de formaciones sociales en los contextos actuales. históricos particulares.

Ello significa que en cada contexto social particular los actos de las personas, las formas de percibir, interpretar lo que se hace, lo que se dice y lo que se piensa sobre determinados "otros", se inscriben en tramas de significación o sistemas simbólicos de tratamiento de la diferencia (Geertz C. 2006:19-40). Este concepto geertziano de tramas de significación nos permite reconocer al etnocentrismo como una condición histórica y socialmente producida que opera sobre los sujetos posibilitando ciertas interpretaciones sobre el mundo social y obturando otras.

Ahora bien, si en un aspecto el etnocentrismo conlleva la defensa y legitimación del modo de vida propio, y por ello la seguridad en la reproducción de un "nosotros"; en otro aspecto y en sus formas extremas implica la negación/eliminación del semejante y por tanto la idea misma de diversidad.

De hecho Levi-Strauss señala que en esa actitud de repulsión hacia formas de vida extrañas y diferentes, queda involucrado algo en el orden de la negación de la humanidad en el otro, o por lo menos, su puesta en duda. La humanidad, escribe Levi-Strauss, "cesa en las fronteras de la tribu, del grupo lingüístico, a veces hasta del pueblo, implicando así que las otras tribus, grupos o pueblos no participan de las virtudes o aún de la naturaleza humana, sino que a lo más se componen de "malos", de "perversos", de "monos de tierra" o de "liendres" (1968: 309).

En este sentido, el etnocentrismo al tratar la diferencia del "otro" como un producto de la naturaleza y no de la cultura es una forma de supresión de la diversidad cultural, al negar aquello que busca explicar. Levi-Strauss afirma que la diversidad cultural, pese a ser un hecho empírico, ha sido y es visualizada en

la historia de los encuentros entre los hombres más como una “monstruosidad” que como lo que es. La misma es la “resultante de las relaciones directas e indirectas entre las sociedades” (Levi-Strauss C., 1968:307-308). De hecho, la antropología a lo largo de su historia como ciencia, ha colaborado en desmitificar y poner en tela de juicio las creencias sobre sociedades completamente aisladas. “Las sociedades humanas no están jamás solas” escribía el antropólogo en los contextos actuales. lista en el texto elaborado por encargo de la UNESCO para contribuir al programa de lucha contra el racismo a mediados del siglo XX. Las diferencias entre sociedades no tendrían tanto que ver con sus condiciones de aislamiento respecto a otras, como sí con la proximidad, las relaciones e interacciones que mantienen entre sí.

Ahora bien, las formas de “echar” al otro fuera de la cultura, y por tanto de negar la diversidad, no han sido ni son siempre las mismas a lo largo de la historia humana y de sus múltiples contactos culturales. El etnocentrismo está presente en el seno de cualquier contacto o relación entre sociedades o al interior de ellas; pero adopta formas, grados y contenidos distintos, en cada caso particular, de acuerdo a los procesos socio-históricos en curso⁴⁵.

Desde aquel escrito de Levi-Strauss hasta hoy, el concepto de etnocentrismo ha sido retomado y relocalizado -en la antropología y en el campo de las ciencias sociales- en el tratamiento de nuevas cuestiones y problemáticas sociales, distantes quizás de los contextos que estudiaban los antropólogos de los inicios de la disciplina. En este sentido, el término ha sido extendido al ámbito de las propias sociedades de clase de los investigadores. El concepto entonces posibilita referirse a las diversas formas de socialización en determinadas tramas sociales que producen centramientos que limitan u obstaculizan la comprensión de las diferencias sociales. O dicho de otra manera, toda forma de centrismo tiene que ver con un sistema de valores, ideas, creencias propios que nos permiten mirar, interpretar, pensar, explicar y actuar en el mundo y la realidad de determinada manera y no de otra.

Grimson, Merenson y Noel nos dicen que actualmente el prefijo 'etno' del término etnocentrismo no aludiría en forma excluyente a la cuestión de lo

⁴⁵ La supresión de humanidad como modalidad de alterización toma formas históricas distintas de acuerdo a los modos de producción económica dominantes, al tipo de relaciones sociales existentes, a los intereses hegemónicos, las fuentes de legitimación que se pongan en juego y al entramado cultural de cada época y lugar.

étnico, sino que para los antropólogos, “aparece como metáfora de todas las diferencias culturales, de todos los contrastes entre mundos simbólicos, incluyendo por supuesto las discrepancias múltiples que conviven en las sociedades contemporáneas estratificadas. Sus variantes, que van incrementando su complejidad relativa, son el sociocentrismo, el androcentrismo, el cronocentrismo, el naciocentrismo” (2011:13). Es decir, formas diversas de centramiento basadas en algún rasgo o atributo de la propia pertenencia, como la clase social, el género, el proceso histórico que se vive, o la pertenencia a una generación, a una nación, y que velan el reconocimiento de las razones y de los sentidos que orientan la vida, las costumbres, los gustos de ciertos “otros” .

Interesa en este trabajo recuperar la distinción entre etnocentrismo actitudinal y etnocentrismo ideológico. Acuñada por Lanternari y retomada por la antropóloga italiana Amalia Signorelli, el primero abarcaría todas aquellas formas de estar, de hacer, de decir, de mirar al mundo, a la relación con éste y con los demás seres humanos, que fueron socializadas e interiorizadas en el seno de un determinado grupo social y que por ello, están escasa o nulamente sujetas a su crítica o puesta en duda. Podríamos pensar este tipo de etnocentrismo con el planteo que hacen tanto Geertz como Levi-Strauss al señalar una dimensión necesaria e inevitable del mismo en la producción identitaria y cohesiva de un nosotros.

El segundo, el etnocentrismo ideológico sería, a diferencia del primero, “explícito, formalizado, racionalizado y racionalizador de cualquier tipo de agresión y de opresión también cuando se presenta en las formas amistosas de una tarea de civilización (2011:103-104).

El etnocentrismo actitudinal se constituye entonces en una condición y actitud propiamente humana y universal, que está en la base de todo proceso de construcción de la identidad social, en tanto pertenencia y distinción. El ideológico, más reconocible y por tanto sujeto a interpelación y vigilancia, no deja de tener imbricaciones profundas con el primero según Lanternari, citado por Signorelli. Estas dos variantes o formas de etnocentrismo nos sitúan en la tensión entre lo inevitable de un fenómeno social, y la posibilidad de reconocer al otro como un igual.

Esta diferenciación permite reconocer un tipo de etnocentrismo de quien se relaciona por primera vez con personas de otra religión, de otro barrio, de otro

país, es decir, una forma de centrismo ligada al propio mundo y sus referencias, como diferente de las ideologías etnocéntricas o sistemas de significación que definen y estructuran una situación social y que tienen o han tenido consecuencias funestas para algunos grupos humanos.

Finalmente, en tanto principio metodológico, el etnocentrismo -y por supuesto el relativismo metodológico⁴⁶ que necesariamente debe acompañarlo- ha sido y es un concepto esencial en la producción de un conocimiento social crítico, que logra reconstruir los puntos de vista o la perspectiva de los actores sociales. Inevitable pero sí controlable en términos metodológicos, el etnocentrismo en tanto referencia a la propia experiencia del investigador/a, puede ser la condición de una verdadera comprensión (Cuche D. 2007:149) y es para las ciencias sociales el horizonte que guía su quehacer, plantearán Grimberg, Merenson y Noel. Sin él, no solo será difícil comprender los sentidos que las acciones tienen para las personas y los grupos, sino que también estarán condenadas a reproducir el sentido común hegemónico en su propia sociedad (2011:11).

Etnocentrismos ideológicos

En esta propuesta de enseñanza voy a detenerme en una variante del etnocentrismo ideológico, el eurocentrismo, a través de dos sistemas de significación que se constituyeron en momentos históricos diferentes, pero en los que el encuentro entre culturas produjo formas paradigmáticas de producción de alteridad hacia determinados sujetos y que tuvieron efectos de genocidio y dominación. Dos ideologías etnocéntricas que produjeron explicaciones europeas sobre la diferencia humana encontrada, desde fuentes de legitimación distintas pero hegemónicas de acuerdo a cada contexto histórico: en un caso la religión católica, la ciencia en el otro.

Estos dos momentos refieren, temporalmente, al contexto de la conquista del continente americano por parte de los europeos en el siglo XV por un lado, y de su expansión colonial hacia territorios como Asia, África y Australia en el siglo

⁴⁶ Escribe Cuche que “recorrir al relativismo cultural es postular que todo conjunto cultural tiende hacia la coherencia y cierta autonomía simbólica que le confiere su carácter original singular y que es posible analizar un rasgo cultural independientemente del sistema cultural al que pertenece, el único que puede otorgarle sentido. Esto remite a estudiar toda cultura sin a priori, sin compararla y mucho menos “medirla” prematuramente según otras culturas” (2007: 148).

XIX, por el otro. En ambos casos nos encontramos con procesos de colonización y de producción de nuevas categorizaciones sociales con contenidos de profunda estigmatización.

En el primer caso, se trata de significaciones alterizadoras, previas a la conformación de la antropología como disciplina científica, que cuestionan la humanidad de los americanos desde el supuesto de que carecen de alma cristiana. Cuatro siglos después, las discusiones de los europeos sobre cuán salvajes o bárbaros eran los pueblos africanos, asiáticos o australianos que colonizaron, se enmarca en las significaciones articuladas al evolucionismo antropológico, y su soporte de legitimación ya no será la religión sino la ciencia. A continuación interesa dar cuenta los contextos actuales. -brevemente- del contexto histórico social específico en el que estos dos sistemas de significación etnocéntrica fueron creados y adquirieron sentido, así como los contenidos de los argumentos que los constituyeron. En el caso del etnocentrismo religioso constituido en el contexto de la Conquista de América, se busca reconocer sus principales ideas expuestas en la discusión entre dos personajes como Bartolomé de las Casas y Ginés de Sepúlveda en la Junta de Valladolid. En el caso del evolucionismo antropológico, el reconocimiento de sus principios explicativos se realiza teniendo en cuenta el contexto en el que esta perspectiva de pensamiento aparece y las críticas de las que es objeto desde otras perspectivas antropológicas.

a) Etnocentrismo religioso: el caso de los otros desalmados...

“El descubrimiento de América, o más bien el de los americanos, es sin duda el encuentro más asombroso de nuestra historia” escribe Tveztan Todorov. En el “descubrimiento” de los demás continentes y de los demás hombres no existe realmente ese sentimiento de extrañeza radical: los europeos nunca ignoraron por completo la existencia de África, o de la India, o de China; su recuerdo está siempre ya presente desde los orígenes. (...) Al comienzo del siglo XVI los indios de América, por su parte, están bien presentes, pero ignoramos todo de ellos, aún si, como es de esperar, proyectamos sobre los seres recientemente descubiertos imágenes e ideas que se refieren a otras poblaciones lejanas. El encuentro nunca volverá a alcanzar tal intensidad, si esa es la palabra que se

debe emplear: el siglo XVI habrá visto perpetrarse el mayor genocidio de la historia humana” (2003: 14, 15).

Durante años, los pueblos originarios del continente americano fueron víctima de masacres, asesinatos, esclavitud, trabajo forzado, enfermedades y todo tipo de imposiciones. Numerosas obras, entre ellas la escrita por Fray Bartolomé de la Casas, relatan el genocidio hacia los pueblos americanos.

Las explicaciones construidas sobre este “otro” lo categorizan como salvaje y como animal, por lo tanto, necesariamente sujeto a la voluntad y al dominio de quienes son superiores. Veamos las explicaciones que a principios del siglo XVI ofrecía Juan Ginés de Sepúlveda acerca de por qué era necesario hacerles la guerra a los indios:

“En todo esto se ve con claridad que es natural y beneficioso el dominio del alma sobre el cuerpo, de la razón sobre el apetito, al paso que la paridad o desigualdad de dominio es pernicioso para todos. Y, según enseñan, por esta misma medida y ley se rigen corrientemente los hombres y los restantes animales. Pues siendo entre los animales mejores los domesticados que los salvajes, no obstante, a los primeros les resulta mejor y más beneficiosa la sumisión al imperio del hombre, ya que así y no de otro modo se conservan (...) hay una clase en que unos son por naturaleza señores y otros por naturaleza siervos. Los que sobresalen en prudencia y talento, aunque no en robustez física, estos son señores por naturaleza; en cambio, los tardos y torpes de entendimiento, aunque vigorosos físicamente para cumplir los deberes necesarios, son siervos por naturaleza, y añaden (los filósofos) que para éstos no sólo es justo, sino también útil, que sirvan a los que son por naturaleza señores. Y vemos que esto está sancionado también por ley divina en el libro de los Proverbios: el que es necio servirá al sabio, y es creencia que tales son los pueblos bárbaros e inhumanos apartados de la vida civil, conducta morigerada y práctica de la virtud. A éstos les es los contextos actuales. beneficioso y más conforme al Derecho natural el que estén sometidos al imperio de naciones o príncipes más humanos y virtuosos, para que con el ejemplo de su virtud y prudencia y cumplimiento de sus leyes abandonen la barbarie y abracen una vida más humana, una conducta más morigerada y practiquen la virtud. Y si rechazan su imperio, pueden ser obligados por las armas, y esta guerra los filósofos enseñan que es justa por naturaleza (...).”⁴⁷.

El debate desarrollado en 1550 y 1551 entre Bartolomé de Las Casas y Ginés de Sepúlveda en lo que se dio en llamar la Junta de Valladolid logra expresar y sintetizar en los argumentos, discursos y tesis que esgrimen estos dos personajes, las ideas dominantes sobre la alteridad “descubierta” del Nuevo Mundo⁴⁸, así como el conjunto de ideas etnocéntricas que organizaban el

⁴⁷ Juan Ginés de Sepúlveda: “Demócrates Segundo o De las Justas Causas de la Guerra contra los indios”. Edición crítica bilingüe, traducción castellano, introducción, notas e índices por Angel Losada. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto Francisco de Vitoria, Madrid 1951.

⁴⁸ El debate sobre la “humanidad” de los indios implicaba que la esclavitud fuera considerada ilegal, en especial por la Iglesia, puesto que la cosmovisión cristiano-católica instala la idea de “ semejanza” humana, en tanto somos todos hijos de Dios, iguales ante él, y por tanto hermanos entre sí; ningún hombre puede esclavizar a otro hombre, que posee su misma naturaleza humana. Por lo cual se debían buscar todas aquellas explicaciones que legitimaran la creencia distorsionada e intencionada sobre la no humanidad de los indios, para sostener un sistema económico montado sobre la esclavitud.

tratamiento de la diferencia. Esta discusión, eminentemente teológica y con consecuencias jurídicas, recrea e ilustra los debates sobre cómo se debía proceder con los “naturales” de América y las “justas causas” para hacerles la guerra cuando éstos no quisieran convertirse sumisamente al cristianismo.

Si bien la bula papal *Sublimis Deus* de 1537 sostiene y declara la humanidad de los indios: “*La Verdad (...) dijo al destinar predicadores de la fe al oficio de la predicación: Euntes docetes omnes gentes. A todos dijo sin ninguna excepción como quiera que todos son capaces de la doctrina (...) Aquellos indios, como verdaderos hombres que son, (...) no están sin embargo privados ni hábiles para ser privados de su libertad ni del dominio de sus cosas*” (citado en Tzvetan Todorov, 2008: 197, 198), los tratos inhumanos y la sospecha sobre su naturaleza animal permanecerá en el tiempo.

La declaración y el paulatino consenso sobre la naturaleza humana de los indios americanos, implicó no sólo que se tuviera que buscar en otros sujetos la mano de obra necesaria para el desarrollo de las variadas actividades productivas que los españoles desplegaron en nuestro continente⁴⁹, sino también, el corrimiento -por lo menos en términos jurídicos- de la línea demarcatoria que social y culturalmente separaba al nosotros humano del de los otros no humanos.

b) Etnocentrismo científico: El caso de los otros incivilizados...

El evolucionismo fue una de las perspectivas teóricas -que junto con el funcionalismo- vertebró los desarrollos teóricos inaugurales de la antropología como disciplina científica, hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX en el seno de los procesos históricos configurados por el colonialismo europeo de aquel entonces.

⁴⁹ Cincuenta años después del primer desembarco de Colón en tierras americanas, la población autóctona había disminuido drásticamente. Las razones han sido detalladas y denunciadas por historiadores y otros científicos sociales. Recuperemos sin embargo la información que nos ofrece Todorov sobre la dimensión cuantitativa del genocidio: “...para dar sólo una idea general (aún si uno no se siente con pleno derecho a redondear las cifras), diremos que en el año de 1500 la población global debía ser de unos 400 millones de los cuales 80 estaban en las Américas. A mediados del siglo XVI, de esos 80 millones quedan 10” (2003: 162). Este mismo autor ofrece tres razones que participaron en esta profunda mortalidad. “Por homicidio directo, durante las guerras o fuera de ellas”, como “consecuencia de malos tratos” y por “enfermedades, debido al choque microbiano” (Cfr. Todorov T., 2003: 163). Lo cierto es que varias décadas después del desembarco español, la mano de obra esclava india había sufrido un acentuado descenso en su cantidad, lo que implicó la necesidad de contar con nuevos sujetos que ocuparan el lugar de los que habían sido casi aniquilados.

Historicemos un poco acerca de los mismos. Desde mediados del siglo XIX en adelante, los cambios ocurridos en Europa, el triunfo y la consolidación de la burguesía como clase dominante con la derrota de los sectores clerical-conservadores ligados a los privilegios feudales, y con el control político en los gobiernos para regular los conflictos sociales con la clase obrera y, la expansión de la Revolución industrial, iniciada en Inglaterra, llevó a las naciones europeas a desempeñar un rol activo en la ampliación de nuevos mercados, expandiéndose hacia el resto de los continentes no-europeos y adueñándose de ellos. Se legitimó dicha apropiación en la superioridad del colonizador por sobre los pueblos “colonizados”, superioridad avalada por una razón científica y universal que ubicó a Europa en la senda del progreso y en la cúspide de la civilización. Esta expansión hacia otros destinos geográficos como producto de la expansión del capitalismo industrial marcó el inicio de la fase imperialista de reparto del mundo que se implantará y triunfará definitivamente en las primeras décadas del siglo XX.

Es en el seno de la situación histórica colonial, que la Antropología Social y Cultural se constituye como disciplina científica, autónoma de las explicaciones filosóficas y religiosas. A través de esta naciente ciencia se va a estudiar científicamente a los pueblos colonizados en su exotismo, en su diferencia, en su primitivismo. La construcción del “otro” en el siglo XIX -que será distinta a la realizada en siglos anteriores- se realizará bajo las reglas del discurso científico.

Uno de los conceptos centrales de la teoría evolucionista fue justamente el de evolución unilineal. El mismo fue comprendido como el proceso universal de cambio que favorece solo a aquellos organismos mejor adaptados para sobrevivir, fuertemente articulado al concepto de progreso material y espiritual de las sociedades; esta conceptualización les permitió a los antropólogos evolucionistas dar respuesta a las preguntas referidas a qué es el hombre y cuál es su origen, desde la pretensión epistemológica de construir una ciencia objetiva y universal que pudiera dar cuenta de las regularidades sociales.

El evolucionismo antropológico tuvo la pretensión universalista de explicar la historia y el desarrollo humanos como una secuencia lineal de sucesión de etapas o fases regidas por la idea de progreso, cuya sucesión estaba regida por la idea de perfección, de completud, de complejidad, de mayor conocimiento, de “más” por sobre “menos”, sucesión que se iniciaba en lo que

se llamó la “infancia de la humanidad” hasta llegar al presente del antropólogo, como punto más alto en la jerarquía.

Los supuestos del evolucionismo suponen un fuerte determinismo social e histórico en la construcción de la otredad. El conocimiento de diferentes grupos étnicos implica ubicarlos en algún punto de la línea que representaba la secuencia evolutiva, teniendo como parámetro de perfectibilidad la sociedad occidental europea como el mayor grado de desarrollo conocido hasta el momento; no hay posibilidad de pensar al otro desde criterios diferentes al propio, lo cual conlleva un profundo etnocentrismo y se elimina la comprensión de la diversidad cultural al subsumirla en categorías que son propias del mundo del investigador u observador. En este caso se lee el mundo bajo el prisma europeo. El conocimiento que se construye tiene la pretensión de ser universalista y generalizable en el sentido de configurarse como un conocimiento aplicable a toda época y lugar y para todo el género humano.

La mayor crítica que ha recibido el evolucionismo ha sido esta forma de construir el conocimiento sobre el otro y los efectos que ha tenido el “uso” de esta perspectiva en distintos ámbitos de la actividad humana para legitimar relaciones de dominación y de desigualdad entre los seres humanos.

En el texto *Raza e Historia*, Levi-Strauss formula una de las más agudas y feroces críticas al evolucionismo. Al respecto señalaba que el evolucionismo biológico y el pseudoevolucionismo antropológico “son dos doctrinas bien diferentes (...). La noción de evolución biológica corresponde a una hipótesis dotada de los más elevados coeficientes de probabilidad que puedan encontrarse en el dominio de las ciencias naturales; en cambio, la noción de evolución social o cultural no aporta, a lo más, sino un procedimiento seductor, pero peligrosamente cómodo, de presentación de los hechos” (2008:311)

Abordaje Didáctico:

→ Contenidos:

El etnocentrismo como elemento constitutivo y como actitud humana inevitable en los encuentros interculturales y en los procesos de alterización. Etnocentrismo y encuentros culturales paradigmáticos: la conquista de América y la colonización europea a territorios asiáticos, australianos y

africanos en el siglo XIX. Las discusiones sobre el alma de los indios y la teoría antropológica evolucionista como sistemas de significación etnocéntricas que explican la diferencia entre los hombres.

→ Pregunta-Eje:

¿De qué manera los seres humanos tratan y explican la diferencia entre sí?

Los casos de la construcción del otro en el contexto de la conquista de América y del pensamiento evolucionista.

→ Los objetivos asumidos pretenden que los alumnos puedan:

- Reconocer al etnocentrismo como elemento ineludible de cualquier proceso de alterización.
- Conocer y comprender dos sistemas de significación etnocéntrica.
- Reconocer las fuentes de legitimación y los efectos de verdad que produjeron esos sistemas de significación etnocéntrica en el tratamiento de la diversidad.
- Reconocer al conocimiento antropológico formando parte de los sistemas de significación etnocéntrica, pero bajo las reglas del discurso científico.
- Reconocer explicaciones etnocéntricas sobre la diferencia, que preexistieron a la antropología como disciplina científica.

→ Tiempo estimado para el desarrollo de estas actividades:

La propuesta de actividades que aquí se presenta puede ser pensada a lo largo de doce clases, si tenemos en cuenta que la asignatura Antropología, tiene una carga horaria semanal de tres horas cátedra⁵⁰, lo que en horas reloj se traduce a dos horas.

En el siguiente punto se proponen tres actividades. Cada una puede ser desarrollada a lo largo de cuatro clases. Se incorpora la posibilidad de una más, a los fines de contar con márgenes de tiempo si alguna de las actividades involucra un mayor detenimiento en el trabajo con los alumnos, así como en la necesidad de producir recapitulaciones, síntesis y reflexiones sobre lo hecho.

⁵⁰ Recordemos que la hora cátedra en la escuela secundaria equivale a 40 minutos.

→ Actividades para aprender:

A) Aproximándonos al concepto de etnocentrismo

En esta actividad se les presenta a los estudiantes la siguiente situación problemática, que toma elementos de la realidad pero agrega otros ficticios:

Ustedes forman parte del área de Promoción Cultural del CPC (Centro de Participación Comunitaria) de Villa El Libertador, en la ciudad de Córdoba. Inicia el año y con él la definición de los talleres para jóvenes de 13 a 20 años, que viven en los barrios circundantes a esta institución. En la primera reunión anual el director del área explica que desde hace tiempo y de acuerdo a los diagnósticos que se vienen realizando, los jóvenes del barrio Arpeboch (sigla que significa que viven personas procedentes de Argentina, Perú, Bolivia y Chile) son los que menos aprovechan y/o participan de las actividades que ofrece la institución. En algunas conversaciones y encuentros con directores y docentes de las escuelas circundantes éstos ponen de manifiesto que sería “altamente positivo” que estos jóvenes pudiesen participar en algún taller o actividad recreativa. Es por ello que el director del área les ha solicitado que en el armado de las ofertas de talleres culturales y de las actividades recreativas y deportivas del año el criterio a sostener es que se trate de una oferta lo menos etnocéntrica posible.

a) ¿Qué consecuencias e implicancias tiene este criterio? ¿Qué decisiones deberán tomar en relación a ello? Fundamentar. Se sugiere la lectura del texto “Descentramientos teóricos. Introducción” de Grimson, Merenson y Noel (Ver Anexo de Textos, Texto N° 1 en página 7)

b) Armar algunas posibilidades de grillas y fundamentar.

c) ¿Qué otras formas de centrismo pueden configurarse en la propuesta que ustedes realicen? ¿Cómo se podrían reconocer y abordar?

B) “Viaje al pasado en la máquina del tiempo”:

En esta actividad se les presenta a los estudiantes la siguiente situación hipotética:

- En el año 2014 un grupo de científicos ha construido una máquina del tiempo. Con ella se puede viajar hacia el pasado o hacia el futuro. La noticia se expande rápidamente por todo el planeta y es el motivo de todas las conversaciones.

Varias expediciones de “viajeros” ya han probado la máquina del tiempo y lo que cuentan es asombroso. Ustedes forman parte de la expedición “América”, viajarán al pasado, puntualmente hacia los momentos históricos que forman parte del Descubrimiento y Conquista de América. Llegarán en los años en que se desarrolló lo que se dio en llamar la Junta de Valladolid. En esta oportunidad deben interactuar especialmente con los dos representantes que participaron en la contienda argumentativa, Sepúlveda y Bartolomé de Las Casas, pues su misión es presentar una tercera posición en dicha contienda, en la que argumenten a favor de la diversidad cultural y del respeto por los derechos humanos.

Para esta misión tienen que ir preparados. En primer lugar tienen que conocer las ideas y argumentos de cada uno de estos personajes. Para ello se sugiere:

- 1) Leer los alegatos que presentan las dos posiciones encontradas, la de Sepúlveda y la de Bartolomé de las Casas (Ver Anexo de Textos, página 9 a 16, Guía de lectura orientadora y textos N° 2 y 3).
- 2) El segundo paso es conocer las consecuencias históricas de ambas posturas. Para ello tienen que consultar el texto de Tzvetan Todorov “La conquista de América. El problema del otro” (Ver en Anexo de Textos, página 17, Texto N° 4).
- 3) En tercer lugar, tienen que elaborar un argumento que confronte y discuta con ambas posiciones, en el que se ponga en juego un punto de vista respetuoso de la diversidad cultural y del respeto por los derechos humanos. Para ello cuentan con la Declaración Universal de los Derechos del Hombre⁵¹ del año 1948.

C) Observatorio de Radio y Televisión

La situación problemática que se propone a continuación toma información y datos de hechos que sucedieron efectivamente, sin embargo los articula de manera ficticia con propósitos didácticos.

El Observatorio de la Discriminación en Radio y Televisión es un espacio interinstitucional que se creó en noviembre del 2006, con la finalidad de hacer un seguimiento de los contenidos que emiten los servicios de radiodifusión dentro de la temática que concierne al Plan Nacional contra la Discriminación. Este espacio cuenta con la participación de profesionales que intercambian conocimientos y experiencias en materia de discriminación, con el objeto de debatir y analizar esa temática en programas televisivos y radiales, promociones y publicidades. Su modalidad de trabajo es la siguiente:

- El Observatorio actúa por iniciativa propia, en los casos en que lo considera pertinente, y/o por reclamos o denuncias realizadas ante cualquiera de los organismos intervinientes o ante el mismo Observatorio.
- Se analizan los contenidos objetados y se concluye si el material observado contiene o no un mensaje discriminatorio.
- Las conclusiones se comunican a las partes involucradas en la creación y difusión del contenido objetado, a los medios de comunicación social, a profesionales de la comunicación y a la sociedad en general⁵².

El observatorio contra la discriminación para radio y televisión denunció el programa de radio “El oro y el moro”, por las ideas y frases emitidas por los periodistas responsables del mismo, de fuerte contenido discriminatorio hacia la comunidad boliviana.

⁵¹ La apelación a este recurso tiene como fundamento el hecho de que es un material ya conocido por los estudiantes pues la temática de los Derechos Humanos, la Declaración de 1948 y el contexto de su formulación, forman parte de los contenidos de la asignatura Formación Ética y Humanidades de 4º año.

⁵² Extraído de la página web del Observatorio de la Discriminación en Radio y Televisión. [Www.obserdiscriminacion.gov.ar](http://www.obserdiscriminacion.gov.ar)

En su programa radial “El oro y El Moro”, el periodista González Oro, reportó al dirigente del movimiento boliviano Pachakuti, Felipe Quispe. En ese marco, realizó graves declaraciones discriminatorias hacia la comunidad boliviana particularmente, de cultura indígena. Según consta en la desgrabación textual del programa presentada en la causa judicial, González Oro afirmó: “... Felipe, hablando, tratando de hablar seriamente, a usted, digo, y con todo respeto: ¿cree que un indígena y un indio está en condiciones de gobernar Bolivia hoy? [...] a mi me parece Quispe, que si Bolivia es gobernada por un indígena, repito, siempre hablando con mucho respeto, por las etnias, y por todo lo que tienen que ver con esa parte del mundo, va a quedar mas afuera Bolivia del mundo, de un mundo que crece, que se desarrolla, que es sofisticado, que tiene tecnología, Bolivia hoy no tiene tecnología...”.

Y concluyó: “... los campesinos desde su ignorancia, porque hay que hablar de un país que tiene un nivel de analfabetismo enorme, donde las cholas siguen pariendo colgándose de un árbol y largan en posición vertical el feto, cae sobre la tierra, ellas mismas cortan... una cosa impresionante donde en uno de los principales ríos que atraviesa La Paz nadan los cadáveres de los chiquitos porque abortan de manera natural pero para ellas no hay un valor en eso, es ancestral, lo puede tener o no lo puede tener, si no, lo tira al río como tiramos a los gatos...”. A esto asintió Eduardo Feinman, y agregó: “su moral y su cultura así lo permite”, a lo que González Oro respondió: “Sí, por supuesto”⁵³.

Consigna de trabajo:

Ustedes, forman parte del Observatorio contra la discriminación en radio y televisión y deben dar razones fundamentadas acerca de por qué son reprobables y reprochables las opiniones de estos periodistas, a través de un dictamen. Para elaborarlo cuentan con los siguientes recursos bibliográficos que les ofrecerán pistas para construir los argumentos necesarios para tal tarea:

- ¿Qué rasgos del pensamiento evolucionista aparecen reflejados en este fragmento? Para dar cuenta de ello se sugiere la lectura del siguiente texto:
 - Texto de Lewis Morgan “La sociedad primitiva”, uno de los representantes del evolucionismo antropológico. (Ver Anexo de Textos, página 21, Texto N° 5. Se incorpora a su vez una guía para orientar la lectura de dicho texto)
- ¿Por qué estas opiniones serían catalogadas como etnocéntricas?
- ¿Cuáles son las fuentes de conocimiento que los periodistas toman para sostener sus argumentaciones?
- ¿Cuáles son las consecuencias sociales y éticas que tiene sostener una forma de pensamiento como ésta?

→ Comentarios para el/la docente:

⁵³ Este hecho data del año 2005, antes de que fuera creado el Observatorio de la Discriminación en Radio y Televisión.

Las tres actividades que se presentaron anteriormente, se proponen bajo un estilo narrativo, pues lo que se busca es presentar una situación problemática o contextualizar una actividad en el seno de una situación hipotética que se presenta a los estudiantes. En este sentido, es importante que el o la docente que lleve adelante este tipo de actividades pueda ofrecer las explicaciones y las orientaciones necesarias para que los estudiantes puedan “sumergirse” en la dinámica que las mismas proponen.

Es necesario señalar también que dichas actividades no suponen un orden lógico en su desarrollo. Es decir, el docente puede trabajar la primera actividad sin apelar a las otras dos, o bien puede recuperar la primera actividad y alguna de las dos siguientes. Dependerá de la profundidad en que se proponga enseñar el concepto de etnocentrismo que podrá hacer estas elecciones.

Las tres actividades pretenden acercar textos y recursos bibliográficos que les permitan a los estudiantes conocer formas de pensamiento etnocéntricas. Las consignas buscan también, que los estudiantes puedan dar y elaborar una opinión propia, argumentar fundadamente, discutir y elaborar reflexiones. En este sentido, estas actividades implican necesariamente la orientación y las intervenciones del o la docente ya sea para proponer una pregunta cuando una discusión quede estancada o llegue a un planteo dicotómico, interpelar los argumentos de los estudiantes cuando ello fuere necesario, u ofrecer otras fuentes de información que enriquezcan el debate o el trabajo que se lleva adelante.

La primera actividad pretende aproximar a los estudiantes al concepto de etnocentrismo, proponiéndoles una situación hipotética que les permita reconocer las -a veces- poco sometidas a crítica, maneras en que el etnocentrismo opera en nuestras sociedades actuales. También que logren reconocer algunas valoraciones clasificatorias que operan sobre determinados sujetos, y que se constituyen como un obstáculo para el conocimiento y la comprensión de los mismos. ¿Qué significa pensar y tomar decisiones teniendo como criterio la producción de una propuesta recreativa y deportiva lo menos etnocéntrica posible? ¿Cuál es la grilla de actividades recreativas y deportivas que realmente necesitarían los jóvenes de los barrios que circundan el CPC? Es en la línea de estos interrogantes que la actividad propuesta apunta a que los estudiantes puedan poner en reflexión el modo en cómo se piensa la diversidad y el mundo cultural propio.

Para el caso de las dos actividades siguientes, ninguna de ellas solicita una definición precisa de etnocentrismo, sino que la aproximación a este concepto se propone a través de ideologías etnocéntricas que se dieron en dos momentos históricos distintos. De hecho y puntualmente, estas dos actividades se orientan a construir una respuesta -de las tantas posibles- a la pregunta estructurante para este tema. Sin embargo, que no se brinde una definición específica del etnocentrismo, no implica que el profesor o la profesora no pueda trabajarlo como tal, en el marco del guión o secuencia didáctica que a partir de estas actividades puedan formularse en cada caso, si es que no apeló a la primera actividad para la aproximación teórica del concepto.

La segunda actividad propone un viaje al pasado y les exige a los estudiantes comprender con cierto rigor un sistema de explicaciones sobre la alteridad, desde su presente. Se trata de que éstos se acerquen a una ideología etnocentrista que puso en duda la humanidad de los pueblos originarios desde la religión. La solicitud de argumentar y dialogar con las dos posiciones encontradas en la Junta de Valladolid se sostiene bajo ese propósito. Estas dos formas de mirar y pensar al otro en ese contexto histórico particular, tanto la de Bartolomé de Las Casas identificando a los indios con la sumisión y la obediencia, como la de Ginés de Sepúlveda señalándolos como bárbaros, salvajes y no humanos, busca que los estudiantes reconozcan las consecuencias históricas que tuvo esa forma de alterización.

La tercera actividad analiza una situación del presente (o de un pasado muy cercano: la década del noventa), pero les exige a los estudiantes bucear en el pasado para comprender las permanencias de ciertas formas de tramitar la diversidad y los efectos que ello produce. La situación que se presenta refiere a un programa radial en el que las expresiones de uno de los periodistas tienen claras referencias a la perspectiva evolucionista al opinar sobre el pueblo boliviano. Si bien la misma ha sido duramente criticada en el campo de la antropología científica, resulta importante que los estudiantes comprendan el arraigo de algunas ideas vigentes en la vida cotidiana y se pregunten el por qué de esa persistencia.

CAPÍTULO 5: EXCLUSIONES, NEGACIONES E INVISIBILIDADES. EL CASO DEL RACISMO ARGENTINO

“... la censura explícita de ciertas experiencias de discriminación pareciera haber ido llevando a satanizar los vocablos más que las prácticas, como si la abolición/reemplazo de ciertos términos en los usos sociales y académicos bastara por sí misma para suspender/morigerar los actos de inscripción de algunas desigualdades sociales”
Claudia Briones

Aproximaciones al concepto de racismo

El racismo no es igual al etnocentrismo, aunque lo suponga. Mientras este último es una actitud humana universal, presente en todas las sociedades y puesto de manifiesto en los encuentros e interacciones, el primero es una “forma de perversión social” (Cucho D., 2007:148) que configura una particular y nefasta relación nosotros-otros.

El racismo no es un fenómeno nuevo en la vida y en las interacciones entre los hombres, aunque su tematización y teorización por parte de las ciencias sociales date de fechas más recientes.

Michel Wievierka en el texto “El espacio del racismo”, analiza en el marco de qué procesos histórico sociales este fenómeno comienza a ser objeto de estudio en el campo de las ciencias sociales en Occidente, y señala que el análisis social del racismo recién se configuró en distintos campos de saber, cuando los europeos inventan “sobre el trasfondo del auge de los nacionalismos, el antisemitismo moderno” (1992:2). En todo caso, señala el autor, “las expresiones del mismo que más han sacudido la conciencia europea, e incluso mundial, no han tenido que ver con los pueblos colonizados, que desde luego con frecuencia han sido masacrados o esclavizados, sino con los judíos, víctimas del nazismo. Tal vez por este motivo, en Europa hubo que esperar a la ascensión del nazismo y sobre todo al final de la segunda guerra mundial y al descubrimiento de Auschwitz, para que las ciencias sociales -y no sólo ellas- hiciesen electivo el giro que convirtió al racismo en objeto de

análisis” (1992:3). Un planteo similar esboza Menéndez desde estas latitudes al denunciar que los hombres blancos “occidentales y cristianos” se enteraron de que existía el racismo, no solo como discriminación segregadora sino como asesinato y violencia “cuando una máquina blanca de guerra trata de exterminar en Europa a otros blancos muy parecidos. ¿Pero acaso algo de esto era nuevo? ¿Acaso los blancos no habían asesinado, discriminado, inferiorizado a otros conjuntos humanos? Lo único nuevo fue que tal acción haya operado básicamente sobre Europa, sobre blancos con los mismos principios ideológicos que venían empleando sobre 'indios, negros y amarillos” (1968).

Aunque el concepto de racismo tuvo que esperar su consolidación teórica cuando este fenómeno se despliega en las entrañas de Europa, se trata de un concepto que se ha universalizado, más allá de Auschwitz y de la segunda guerra mundial, y que posibilita significar y explicar una de las modalidades más funestas en que se ha venido fabricando la alteridad.

En este sentido, interesa aproximarme a la categoría de racismo como categoría teórica potente para nombrar y significar una particular relación nosotros-otros. Para ello se recuperan distintos autores, quienes al intentar conceptualizarla posibilitan reconocer la complejidad de este fenómeno y la operatoria de su producción.

Pierre Bourdieu define magistralmente la noción de racismo, al plantear que “no hay un racismo, sino racismos: hay tantos racismos como grupos que tienen la necesidad de justificarse por existir como existen, constituyendo esto la función invariante de los racismos” (2000: 261).

Según este autor, pese a la diversidad de sus formas y a los contextos en los que se despliegue, es posible reconocer una función invariante en cualquier racismo: la justificación y la conservación de la desigualdad y el privilegio de uno o más grupos humanos en relación a otros.

Esta función invariante de las que nos habla Bourdieu, permite reconocer el carácter de constructo ideológico del racismo en tanto relación de dominación. La idea de raza ha sido y lo sigue siendo, en la variedad de significados y usos que se le han asignado a esta categoría, la coartada ideológica para la naturalización de las desigualdades sociales. Se trata de una forma de producción de la alteridad que tiende a clasificar a los grupos humanos desde

criterios de presunta diferencia racial que establecen relaciones de desigualdad y dominación.

El planteo bourdiano sobre la pluralidad de racismos implica que a la hora de estudiar alguna de sus manifestaciones necesitaremos inscribirlas histórica y socialmente para reconocer el modo en que opera en contextos particulares, así como los sentidos particulares que se configuran en los mismos. En este sentido Margulis advierte acerca de la complejidad para comprender las formas del racismo, que con diferente grado e intensidad se han desplegado históricamente hacia distintos grupos humanos. Complejidad dada por la variedad de significantes para nombrarlas, por los procesos económicos, sociales, políticos, culturales que operan solidariamente en esas manifestaciones, pero también por la superposición de variables de construcción de la otredad en juego: aspectos corporales descalificados negativamente, condiciones desfavorables en las relaciones económicas, ubicación espacial en lugares aislados y valorados negativamente, situación de pobreza, etc.

En la actualidad, tal como lo ha señalado Wievorka⁵⁴ el racismo no necesariamente arraiga en lo corporal, como sí lo fue en otras épocas, sino en otros rasgos que pueden originarse en la cultura, la religión u otras manifestaciones de lo social. Quizás por ello, aunque desde el campo de las ciencias se ha desmontado el carácter científico de la noción de raza, los discursos y prácticas racistas se vuelven más cautelosos en el plano de lo biológico-corporal, pero no por ello menos asiduos y eficaces en relación a lo cultural y social.

Claude Grignon en su abordaje sobre el racismo de clase -una de las variantes del racismo- nos permite reconocer otro aspecto del racismo, operando en forma articulada al componente ideológico: el componente separatista y segregacionista. El racismo según el autor, es una forma de renegación de la humanidad, que descansa sobre dos mecanismos o procedimientos que se

⁵⁴ Para los últimos años del siglo XX, Wievorka señala que el racismo seguía siendo heredero del pasado, en tanto se anudaban particularismos físicos, inferioridad y dominación hacia determinados grupos humanos. Pero en el momento en que las cuestiones culturales se despliegan, el racismo se transforma sin la necesaria apelación a lo corporal y biológico, y “se convierte como lo han dicho los expertos en un “nuevo racismo” (Martín Barker, en Gran Bretaña), un neo-racismo, un racismo cultural o diferencialista (Pierre André Taguieff en Francia), un racismo “simbólico” (en psicología social y en ciencias políticas en los Estados Unidos”. Con este giro, el racismo consistiría en afirmar de sus víctimas que son “culturalmente diferentes, irreductiblemente diferentes, incapaces, de manera fundamental, de integrarse a la sociedad y de compartir los valores del grupo dominante (...) sobre todo tiene por función mantenerlos separados, rechazados, incluso justificar las demandas de expulsión” (2003:20-21).

despliegan en forma combinada uno de otro: segregación social y estigmatización o exclusión simbólica (Grignon C., 1988: 1). La estigmatización según este autor consistiría en “interpretar cada uno de los rasgos de la cultura del otro, como la manifestación de una naturaleza, salvaje o bonachona, terrorífica o pintoresca, pero en cualquier caso extraña” (1988: 2). Mientras que la segregación social aludiría a aquellos mecanismos de separación, aislamiento y distanciamiento entre grupos, así como sus prácticas de reproducción endogámica.

Junto a este componente separatista o segregacionista, Wieworka al intentar elaborar una representación analítica del fenómeno del racismo, reconoce al prejuicio, la discriminación, la violencia y los cuerpos doctrinarios como elementos o formas elementales constitutivas de todo racismo (1992: 21). Distingue planos o niveles políticos o infrapolíticos de existencia del racismo según la intensidad y la integración que logren consolidar estos componentes. Este autor dice que “todo cambia a partir del momento en que el racismo es un fenómeno propiamente político, y más aún, de Estado. El paso a la dimensión política no modifica fundamentalmente el contenido del racismo, el hecho de que éste postule la diferencia o bien la jerarquía de supuestas razas humanas. Lo que sí unifica son determinadas prácticas, discursos y efectos que, sin él no podrían encontrar la forma de reagruparse (...) El racismo político, además de aportar proyectos y programas, sintetiza los elementos difusos que constituyen al racismo fragmentado, y sobre todo, los estructura ideológicamente, les da un sentido renovado, un amplio alcance, facilitando sus transformaciones, su radicalización y su progresión” (1992: 22). A su vez, este autor reconoce dos lógicas de acción u operatorias que caracterizan a cualquier racismo: una lógica de inferiorización (o como diría Grignon de estigmatización) articulada a una lógica de diferenciación. Ambas operan en forma combinada, pero el modo en cómo se constituye esa combinación y los formas que asuma dependerán de cada contexto particular (1992:25).

En síntesis, luego de estos desarrollos interesa remarcar sobre el racismo lo siguiente:

- Tiene muchas facetas y formas de manifestación. Hay múltiples racismos, no uno solo.
- Es un fenómeno social que implica estigmatización y/o inferiorización.

- Involucra prácticas de distanciamiento y segregación social, territorial, etc.
- Es esencialmente una producción ideológica que legitima la dominación y la desigualdad social.
- El prejuicio, la discriminación y la violencia siempre están asociados al racismo.
- En la vida social se manifiesta y asume distintos grados de institucionalización y de consolidación.

El racismo 'a la argentina'...

En La genealogía del racismo, Michel Foucault sostiene que el racismo “representa la condición bajo la cual se ejerce el derecho de matar”, pero aclara, “cuando hablo de “matar” no pienso simplemente en el asesinato directo, sino en todo lo que puede ser también muerte indirecta: el hecho de exponer a la muerte o de multiplicar para algunos el riesgo de muerte o, más simplemente, la muerte política, la expulsión” (Foucault M., 1996). En el caso argentino, nos encontramos, como se plantea a continuación, con la eliminación de todo componente no blanco/europeo, y por tanto negro, mestizo e indígena, a través de su invisibilización en la historia de la construcción de la nación y de su cultura. Encubiertamente racista, la sociedad argentina fue blanqueándose a través de la eliminación primero física y luego simbólica de los negros esclavos y de sus descendientes. “Operaciones ideológicas adoptadas en la conformación de la moderna nación argentina alcanzaron amplia hegemonía en torno al mito de la nación blanca y europea, consumido a diario en todas las instancias de nuestra vida social. La misma indiferencia en identificar, reconocer, documentar y analizar estas situaciones contribuye a mantener latente y naturalizar esta discriminación”, escribe Alicia Martín (2006: 213).

Si ese fue el mecanismo racialista que operó en los procesos inaugurales de constitución del Estado Nación argentino, en la actualidad nos encontramos con nuevas formas de invisibilización y racismo también hacia los “negros”, ya no solo los descendientes de esclavos, sino hacia el negro “social”, categoría construida históricamente y articulada a los procesos antes mencionados, pero

alimentada de otras luchas y dinámicas históricas como la llegada del peronismo al poder del Estado hacia mediados del siglo XX, las migraciones internas y de los países limítrofes, el auge del neoliberalismo en los noventa y el fortalecimiento del conservadurismo y la criminalización de la pobreza en las primeras décadas del siglo XXI. A continuación desgranaremos un poco más la mirada sobre estos procesos.

Nuestro país construyó históricamente significaciones y narrativas colectivas que lo caracterizaron como una nación que si bien tenía razas no tenía racismo, pues aquellas se habían fundido en lo que fue llamado el “crisol de razas”. Según el sentido común nacional los inmigrantes llegados de Europa encontraron un país que los integró sin conflictos y les permitió el progreso económico y social; los argentinos descendemos de estos inmigrantes pues, a diferencia de otros países latinoamericanos, en estas latitudes “casi” no había negros africanos, descendientes de los pueblos originarios o mestizos. De allí el supuesto carácter eminentemente europeo de la población nacional.

Resulta interesante visualizar cómo en esta operatoria ideológico-discursiva, la negación de la existencia de determinados grupos sociales se constituye en un repudio de “toda presencia que no tenga un origen europeo y blanco como parte integrante de la sociedad nacional” (Blázquez G., 2008: 6). Esta forma de clasificación social tuvo y tiene aún graves consecuencias en torno a la construcción de ciudadanía para ciertos grupos sociales y de reconocimiento de la diversidad cultural.

Claudia Briones plantea que la nación argentina ha “fraguado su blancura en torno a la operatoria de dos melting pots paralelos, uno explícito y otro tácito pero vertebral para negar e interiorizar las líneas de color. El primero, blanqueador por excelencia, estaba destinado a ciertos criollos e hijos de inmigrantes europeos, deviniendo la pátina de la nación moderna, de amplias clases medias. El segundo, de paradójico espíritu tanguero -”mezcla rara de museta y de mimi”- fue responsable de procesar como “cabecitas negras” a un conjunto de sujetos de sectores populares con procedencias variadas (indígenas, afro, de países limítrofes). Es este segundo y silente crisol lo que ha permitido la aparente negación de las líneas de color que emerge de la imagen de que somos un país sin negros y por ende sin racismo. Pero ha permitido también interiorizarlas en el doble sentido de confinarlas a parte de los nacionales rotulados como “cabecitas negras” y espacializarlas en ciertas

regiones del “Interior”, epicentro de lo que en 1940 algunos percibían como punto de origen del “aluvión” que avanzaba sobre la capital” (Briones C.,2008: 42).

Hasta aquí he planteado una de las formas en que ha operado y lo sigue haciendo el racismo en Argentina, caracterizada por la negación de la negación: es decir, se niega que haya racismo porque primero se ha negado a los supuestos sujetos a los que discrimina. Esta negación bajo la forma de invisibilización y blaqueamiento, tuvo como sujetos destinatarios a los descendientes de esclavos, de pueblos originarios, mestizos, mulatos y todo aquel portador de rasgos fenotípicos estigmatizados.

En este trabajo, me interesa recuperar el concepto de racialización de las relaciones de clase para explicar cómo en nuestro país lo “negro” y la pobreza están asociados, o para decirlo de otro modo, “la pobreza tiene rasgos criollos” -tomando la expresión de Susana Torrado en un artículo periodístico de hace unos años⁵⁵-.

Margulis y Urresti investigan en los noventa, particularmente en Buenos Aires, la dinámica de la desigualdad social y las bases racistas que la sostienen. Hablan de racialización de las relaciones de clase para hacer referencia al proceso socio histórico en el que se fueron anudando “naturalmente” la desigualdad económica-social y la pobreza, con la posesión de determinadas características fenotípicas por parte de ciertos grupos étnicos, que fueron y dan lugar a la discriminación social y cultural sobre la base de ciertos prejuicios raciales.

La dinámica de la desigualdad en nuestro país, plantean los autores, es una dinámica de cómo las relaciones de clase están atravesadas por componentes racistas. Los fenómenos de discriminación, descalificación, estigma y exclusión que afectan a grandes sectores de la población, generalmente los pobres, tiene su origen en el proceso histórico de constitución de las diferenciaciones sociales, las que se organizaron sobre bases raciales y que hoy perduran arraigadas en los códigos culturales y en las formas actuales de reproducción económico y social (1998:38 - 57).

Desde la llegada de los españoles al territorio americano se impuso e instaló en las leyes y en las relaciones sociales del orden colonial escalas valorativas particulares que proponían la superioridad del hombre blanco europeo por

⁵⁵ Se sugiere leer el artículo: “La pobreza tiene rasgos criollos”, Diario Clarín, 09/09/2002.

sobre el indio y el negro. En tanto razas inferiores, los negros y los indios fueron objeto de descalificación, de desprestigio, y de adhesión genética de valores morales y estéticos negativos, produciendo así a una vasta población cuyo lugar de subordinación en ese orden social colonial dependía principalmente de señales físicas que manifestaban el origen étnico, racial y social.

“La sociedad colonial fue un sistema de castas estratificado según el color de la piel: la cúspide de la pirámide social la ocupaban los blancos españoles, secundados por los criollos; luego seguía una amplia base de personas de piel oscura con ascendencia india o negra, entre quienes era apreciable una variada gama de mestizajes, rescatados por el mundo simbólico y legal bajo la forma de clasificaciones, denominaciones y reglamentos. La legislación colonial reforzaba mediante el derecho esta estratificación de hecho” (Margulis M. y Belvedere C., 1998: 81).

Estos autores señalan que en el pasaje de una sociedad de castas fuertemente jerarquizada en referencia a la adscripción étnico-racial de los individuos, a una sociedad de clases estratificada en torno a las relaciones de trabajo y de propiedad, permanecen las mismas desigualdades pero con otros rostros. La distinción étnico-racial entre blancos y todos aquellos que no lo eran se articuló social y culturalmente a otra distinción: al color de la piel se asociaron ciertos rasgos culturales que tenían que ver con los aprendizajes en la organización económica-social de clases que el desarrollo económico iba proponiendo. Las distinciones en esta jerarquización de clases se referenciaban en ser dueño de la tierra, es decir terrateniente, o ser la fuerza de trabajo subordinada al servicio de aquel. No es casual que quienes fueron los dueños de las tierras hayan sido blancos españoles y quienes proveyeron la mano de obra para trabajarla fueron aquellos grupos sociales que desde la conquista fueron marginados por su color de piel y discriminados por su ascendencia étnica. Así las relaciones de clase se fueron configurando sobre la base de una jerarquización económica y racial a la vez.

En esta estratificación y sistemas de clasificación social cada vez más complejos, debido al mestizaje entre blancos, indios y negros, los blancos, para seguir manteniendo las distancias acentuaron sus privilegios económicos y sociales incrementando el peso simbólico adjudicado a los rasgos físicos, a la pigmentación de la piel y a aquellos rasgos culturales que venían siendo

asociados a la inferioridad supuestamente atribuida a los descendientes de indios y negros. Se fue configurando así una trama simbólica apuntalada en un sistema de valores que construyó valor negativo para los descendientes de los pueblos originarios de América, o de los esclavos traídos de África en forma forzada y violenta.

Las ideas racialistas y deterministas que estaban en auge en una Europa que se expandía colonialmente hacia otros destinos en el siglo XIX, influyeron fuertemente en los grupos de intelectuales que participaron en forma activa, política y culturalmente, en el proceso de conformación definitiva del estado nación en Argentina, y que tuvieron su máxima expresión en las políticas poblacionales que se proyectaron. Factores biológicos como la raza o la herencia genética se constituirán en argumentos “científicos” para naturalizar y sustancializar las relaciones de dominación económica y cultural.

Pese a la diversidad de proyectos poblacionales que tenían como finalidad ubicar al país en el carril de la modernización, todos tuvieron en común el desprecio, la descalificación y la estigmatización de lo nativo, de la población de piel oscura, del gaucho, del indio para proponer la llegada de un tipo de hombre perteneciente a la raza blanca, de origen europeo, con ciertos comportamientos y prácticas culturales valoradas indiscutiblemente como superiores. “En los principios del siglo XX la Argentina se interna en el mito del progreso indefinido, apoyada en la creencia de la realización exitosa de otros proyectos imaginados por las generaciones del 37 y del 80: el crisol de razas, la Argentina europea, la Argentina blanca” (Margulis M. y Belvedere C., 1998: 121).

La constitución de la identidad nacional argentina se da a partir de una europeización de la población, de la cultura y sus instituciones. La identidad nacional desempeña una doble función: por un lado fortalece a la comunidad al interior, con respecto a sus relaciones con el exterior. Pero por otro lado consolida el Estado internamente, es decir, consolida la autoridad de los grupos en el poder, por sobre el resto de la población (Stavenhagen, R. 1994).

En el contexto de conformación del Estado Nación y de constitución de la identidad nacional argentina hacia fines del siglo XIX y principios del XX, el racismo se expresó a través de dos mecanismos de alterización: el blanqueamiento de la sociedad y la invisibilización/ocultamiento de lo negro, lo mestizo, lo indio por un lado y la asociación de lo “negro” con la pobreza y lo

negativo, por el otro⁵⁶. “Las distintas situaciones de discriminación hacia los pueblos originarios, afrodescendientes o migrantes de países limítrofes se articulan en la lógica de la “civilización o barbarie” que ha impregnado la conformación de la identidad nacional de nuestro país” (Plan Nacional contra la discriminación (INADI): 2005: 311).

En las décadas del 40 y 50 en nuestro país, y en especial en ciudades como Buenos Aires, se produjo según Alejandro Frigerio, un nuevo desarrollo en el sistema de “categorizaciones raciales” con la aparición del término “cabecitas negras”, ante la llegada y presencia urbana de sujetos de piel oscura, provenientes de la migración interna. Los negros o cabecitas negras en ese contexto ya no son un otro racial, dirá Frigerio, sino cultural y social. Siguiendo a Ratier señala que la particularidad del racismo en los argentinos se debe a la invención de un nuevo tipo de negro, el criollo mestizo, pobre y de origen provinciano (2002:369). En la actualidad el término “negros” hace referencia en forma peyorativa a los mismos estratos sociales que antes eran denominados “cabecitas negras” y “villeros”. Lo que destaca Frigerio, es que aunque la primera categoría tuvo implicancias políticas, y la segunda señalaba procesos de marginación espacial, la categorización principal que sigue operando es la racial (2006: 86,87).

El conjunto de significaciones y prácticas descalificadoras y racialistas que se constituyeron a lo largo de estos procesos históricos permanecen transmutadas en el hoy, bajo el paraguas de una categorización simbólica como la de negro, la cual engloba estigmatización, valor negativo, discriminación y prejuicio racial. La historia negada del racismo en Argentina es una deuda curricular pendiente en la escuela secundaria -y seguramente también en el nivel primario-. Cobra particular relevancia, sobre todo si se piensa en las actuales sociedades en las que las crecientes desigualdades de hecho, el acceso de servicios, trabajo y consumo, generan conflictos de identidad, de anonimato, de alineación que potencian la producción de imaginarios sociales plagados de prejuicios y de racismos encubiertos sobre determinados individuos y grupos.

⁵⁶ Una de las principales características en los procesos de alterización de nuestro país, ha sido, en un primer momento de eliminación del otro, tal como ocurrió con los pueblos originarios a través de las llamadas Campaña del Desierto en la Patagonia argentina y Campaña del Chaco en la provincia que lleva su nombre -a cargo del general Benjamín Victorica; y en un segundo momento la producción de la invisibilización hacia los sobrevivientes de esos genocidios -los negros, los indios, los mestizos.

Abordaje Didáctico:

→ Contenidos: El carácter histórico y plural del racismo: racismos. Segregación y estigmatización. El tratamiento de lo “negro” en Argentina: invisibilización y blanqueamiento como mecanismos privilegiados de racismo. Negación de la cultura afro en la historia nacional. Prejuicio, segregación y discriminación de los “negros” ya no como categoría étnica, sino social.

→ Pregunta-eje:

Las preguntas que organizan y estructuran este bloque de abordaje didáctico son las siguientes: **¿Qué es el racismo? ¿En qué consistió y consiste el racismo en Argentina? ¿Cuáles son algunas de sus manifestaciones?**

→ Las actividades que a continuación se presentan, tienen como propósitos que los estudiantes puedan:

- Reconocer y comprender una de las formas en que ha operado y opera aún el racismo en nuestro país: la invisibilización de lo negro.
- Reconocer la persistencia de ciertos mecanismos sociales de negación de la existencia de determinados grupos humanos y de exclusión, como una expresión de racismo
- Tomar conciencia sobre algunas naturalizaciones discriminatorias presentes en nuestra sociedad hacia determinados grupos sociales, que regulan, ordenan y orientan nuestra comprensión de la realidad.

→ Tiempo estimado para el desarrollo de estas actividades:

El tiempo estimado que se prevé para el despliegue de las actividades que aquí se presentan puede ser planteado a lo largo de dieciocho clases, aproximadamente. A excepción de la primera, que puede ser tratada en una sola clase, las siguientes propuestas de actividades involucran un trabajo intenso con fuentes bibliográficas que implican momentos de lecturas y de interpretación de lo leído. A su vez, la temática del racismo es proclive a la generación de debates y puntos de vista distintos, sobre los que es necesario proponer claves de lectura y de análisis y que necesariamente desatan

discusiones entre los estudiantes a los que es fundamental dar cauce, máxime en una asignatura como la de Antropología.

→ Actividades para aprender:

A) Aproximándonos al concepto de racismo

- 1) Individual o grupalmente contestar a la siguiente pregunta: ¿qué es el racismo para ustedes? enumerar algunos ejemplos de prácticas racistas que conozcan. Registrar sus respuestas.
- 2) Sobre los ejemplos dados, realizar búsquedas en google (por ejemplo en Wikipedia) para contar con mayor información sobre dichos ejemplos.
- 3) Luego de leer e informarse sobre los ejemplos dados, analizar e inferir lo común y lo diferente en cada uno de ellos. Revisar a la luz de estos aportes el concepto sobre racismo dado en el primer momento.
- 4) Leer las conceptualizaciones que sobre racismo ofrecen autores de las ciencias sociales (Ver en Anexo de Textos, página 27, Texto N° 6).
- 5) Elaborar un cuadro comparativo en el que se plasmen las definiciones de ustedes y la de los autores ¿En qué se parecen y en qué se asemejan?

B) Invisibilización de la cultura africana en nuestra historia nacional: “lo que se ve y lo que parece”

Esta actividad propone una dinámica de formación de grupos para el trabajo que deben realizar los estudiantes

- 1) Leer la siguiente nota periodística “El argentino no está preparado para ver a los negros” del diario Página 12 del 27 de julio de 2009 (Ver en Anexo de Textos, página 28, Texto N° 7).
- 2) Luego de leer detenidamente el artículo,
 - a) Reconstruir los principales argumentos que se desarrollan en el texto. Para ello deben extraer del texto aquellas frases y/o ideas en forma ordenada que sinteticen y den cuenta de los mismos. A través del correo electrónico deben poner en común con el resto de sus compañeros estas producciones.
 - b) Discutir por qué la invisibilización y el blanqueamiento de la sociedad argentina pueden ser considerados como una forma de racismo. Para ello es necesario tener en cuenta lo elaborado en la primera actividad.
- 3) El artículo periodístico que ustedes leyeron data del año 2009. Si ustedes formaran parte del periódico que lo editó y publicó y tuvieran que redactarlo en el contexto del 2014, ¿qué escribirían? ¿qué cambiarían y qué no?
 - a) Retomar el texto elaborado por ustedes en el punto 2 a).
 - b) Sobre las ideas y frases consignadas en el mismo, escribir un nuevo artículo periodístico, manteniendo como eje de discusión el planteo que se hace en el título de la nota

periodística del diario Página 12: En el 2014, los argentinos, ¿estamos preparados para ver a los negros?.

c) Enriquecer con nueva información señalando logros y desafíos pendientes sobre la cuestión. Para ello se propone que elijan dos de los siguientes materiales:

- “El INADI y el Foro de Afrodescendientes en “Quebrando la invisibilidad: una evaluación de los avances y las limitaciones del activismo negro en Argentina”, de Lamborghini Eva y Frigerio Alejandro (Ver en Anexo de Textos, página 32 Texto N° 8).
- Cuadro de datos del Censo Nacional de Población, Viviendas y Hogares, 2010. (Ver en Anexo de Textos, página 39 texto N° 9).
- El blog Movimiento afro – cultural (<http://movimientoafrocultural.blogspot.com.ar>)
- La página web: <http://gritografiasenred.org/index.php/voces/diversidad/item/225-en-argentina-crean-red-de-j%C3%B3venes-afrodescendientes>

d) Definir a quiénes buscan dirigirse a través de este artículo (compañeros de la escuela, otros jóvenes del barrio, sus familias, etc.)

e) También deben definir el propósito general del artículo: informar, advertir, interpelar.

f) El artículo que ustedes elaboren debe considerar además la situación particular en Córdoba sobre los negros. Para ello se sugiere la lectura del artículo de la Revista local “Aquí vivimos” (Agosto, 2011 N° 230) y del artículo del Diario La Voz del Interior “Revalorizar la negritud en nuestro patrimonio” del 17/06/2012 (Ver en Anexo de Textos, página 40 Texto N° 10 y página 45 Texto N° 11). También se sugiere visitar la siguiente dirección:

<http://www.hoylauniversidad.unc.edu.ar/multimedia/2010/afrodescendientes-en-cordoba-argentina>

The screenshot displays a web browser window with the URL www.hoylauniversidad.unc.edu.ar/multimedia/2010/afrodescendientes-en-cordoba-argentina. The page content includes a header with the title "Afrodescendientes en Córdoba, Argentina" and a video player showing a blue-tinted image. To the right of the video is a text block starting with "Durante la época de la colonia, el 60 por ciento de la población cordobesa era de origen africano...". Below the video is a "Galería" section with a "CUATROCIENCIA" image and a "Especiales" section with a "EL OJO DE LA TIERRA" image. The browser's taskbar at the bottom shows several open files, including "H16-Total_pais.xls", "Sistematizacion...zip", and "Sin título 1 - LibreOffice...".

- g) El artículo no debe sobrepasar las cinco páginas.
- 4) Presentar el artículo producido en una puesta en común ante los demás grupos de compañeros y el/la profesor/a, para discutir sobre su contenido.

C) Nuevas formas de invisibilización y exclusión... los otros negros

Esta actividad propone una dinámica de formación de grupos para el trabajo que deben realizar los estudiantes

Primera parte:

- 1) Leer el fragmento que se propone a continuación:

“Lidia y Francisco esperan el colectivo 60 en una parada de Barrio Norte, situada a una cuadra de la casa donde ella trabaja como empleada doméstica por horas, para dirigirse a Constitución, desde donde tomarán el tren que los acercará a su domicilio en el segundo cordón del conurbano. Son las 18 y comienza la etapa final de una larga jornada de trabajo, iniciada en la madrugada, cuando Francisco debió abordar el tren para estar en la Capital antes de las 7 y Lidia atender, antes de ir a su empleo, a su numerosa familia.

Francisco trabaja en una cercana obra en construcción, por eso pudo pasar a buscar a su esposa para emprender juntos el regreso. Mientras esperan, charlan y observan un operativo policial que se desarrolla al costado de la parada. Dos policías de civil llevan esposado a un joven, de aspecto humilde. En tanto comentan el hecho pasa lentamente un patrullero y Francisco lo mira distraído. Un policía lo encara, de mal modo y tuteándolo:

- A ver, mostrame las manos.

Francisco, sin comentarios, extiende las manos.

- De que trabajás?

- De albañil

- ¿Albañil? ¿Con esas manos?

Francisco trabaja desde hace mucho en la empresa constructora y actualmente realiza poco trabajo manual, es sobrestante capataz.

Antes de salir de la obra, todos los días, se higieniza y se cambia de ropa. No hace comentarios.

El policía insiste:

- Dame tu documento

Francisco exhibe su documento junto con una credencial de la comisaría de su barrio que lo acredita como contribuyente a la cooperadora policial y una tarjeta de la empresa en la que trabaja.

El policía examina la documentación, pide explicaciones y llama la atención sobre la dirección de la empresa, situada a veinte cuadras del lugar en que se encuentran.

- Si trabajás allí ¿qué estás haciendo en esta esquina?

- Vine a buscar a mi esposa, que trabaja en la otra cuadra.

Ahora el policía se dirige a Lidia:

- A ver vos, documento.

Lidia, furiosa, con ira contenida, contesta, mientras busca su documento:

- Trabajo en esta dirección -menciona una dirección cercana.

Francisco más acostumbrado a ser interrogado por la policía, y temiendo una respuesta agresiva de su esposa, intercede conciliador:

- Mire, éste es mi boleto del tren. Vamos a tomar el colectivo para ir a la estación y volver a casa.

Y a su esposa:

- Mostrale el boleto, así ven que estamos volviendo juntos.

Lidia, nerviosa, rebusca en su bolso pero, entretanto, el policía se da por satisfecho y se marcha. Lidia refunfuña, furiosa por el trato desigual y avergonzada por ser objeto de las miradas de la gente que espera el colectivo:

- Desgraciados. Mientras están acá molestando a gente honesta y de trabajo los ladrones hacen tranquilos su agosto.

Francisco con resignación:

- Bueno, ellos hacen su trabajo y cumplen su obligación.

Y para cambiar de clima hace una broma:

- *¿Sabés por qué nos paró a nosotros? Debe haber pensado "Ese desgraciado es el cafishio de la pobre gorda"*.

- a) ¿Quiénes creen que pueden ser estos sujetos?
- b) Del banco de imágenes provisto elijan a las personas que representarían esta escena.
- c) Fundamentar su elección.
- d) ¿Por qué creen ustedes que el policía les pide los documentos de identidad?
- e) Si esta escena sucediera en Córdoba capital, ¿en qué lugar o barrio la situarían? ¿Por qué?
- f) ¿En qué momento histórico la situarían? ¿Por qué?
- g) Intercambiar las respuestas a estas preguntas con los compañeros.
- h) Este diálogo es un fragmento de un texto de Mario Margulis, un sociólogo argentino, que ha estudiado -entre otras cosas- la discriminación y el racismo. Dicho texto se titula "La discriminación en la discursividad social" (Ver en Anexo de Textos, página 55 Texto N° 14). Leerlo. Retomar las respuestas dadas en el punto anterior a la luz de los planteos que hace el autor. ¿Las completarían? ¿Las cambiarían? ¿No las cambiarían? ¿Por qué?

Segunda parte:

2) Imaginen que mantienen un encuentro con Mario Margulis para debatir sobre el texto que han leído. ¿Qué otros diálogos y situaciones como los que relata el autor podrían ustedes incorporar para aportar al debate en la actualidad desde Córdoba Capital?.

Se sugiere la lectura de las siguientes notas periodísticas: "Pobres y morochos fuera de circulación", "Argentina: la lucha contra el racismo y la criminalización de la pobreza" (Ver en Anexo de Textos, páginas 48 y 52, Textos N° 12 y 13),

3) ¿Por qué es posible sostener que estamos ante prácticas racistas?

Tercera parte:

4) Leer el Documento Final de la Marcha de la Gorra 7 elaborado por el Colectivo de Jóvenes por Nuestros Derechos (Ver en Anexo de Textos, página 58 Texto N° 15)

5) ¿Qué otras estrategias de visibilización, denuncia y resistencia es posible pensar por parte de los jóvenes para hacer frente a estas situaciones desde distintos ámbitos (la familia, la escuela, el barrio, una organización o movimiento social)?

➔ Comentarios para el/la docente:

A diferencia del capítulo anterior, las tres actividades que aquí se presentan, tal como están formuladas involucran un orden secuenciado. Nuevamente aquí, como en el capítulo anterior, se trata de actividades -a excepción de la primera- que se proponen con un estilo narrativo, para contextualizar la situación problemática y las consignas que se solicitan. En este sentido la intervención del o la docente son condición irremplazable para orientar, aclarar, volver a

encaminar la discusión en los casos necesarios, así como en el abordaje de las lecturas que se proponen.

La primera actividad puede desarrollarse a lo largo de una clase y tiene la intención de lograr una conceptualización común sobre el racismo para todos los estudiantes y que posibilite el despliegue del resto de las actividades. En este sentido se puede decir que esta actividad es condición previa para las demás. La actividad solicita a los estudiantes dos operaciones distintas sobre el concepto, por un lado se les pide que definan el racismo y por otro que den ejemplos. En un caso se trata de la comprensión del fenómeno a través de su definición, mientras que el otro se solicitan ejemplos del mismo.

El punto cinco de esta actividad tiene como finalidad que los estudiantes puedan comparar las definiciones propias sobre el racismo, desde sus ideas y conocimientos previos, con la de los autores que se proponen. Al final de esta consigna el o la docente buscará reconstruir una conceptualización común para toda la clase.

La segunda actividad está estructurada en dos momentos. En el primero se les acerca el recurso textual que organiza toda la actividad, y se les solicita lectura, interpretación y discusiones sobre los argumentos que se formulan. La segunda parte de la actividad involucra un trabajo más intenso de los estudiantes en la manipulación de diversas fuentes de información, y en el trabajo intelectual que deben hacer con las mismas: lectura, interpretación, jerarquización de la información más importante, reconocimiento de los argumentos más importantes, síntesis, elaboración de un texto propio a partir de ese material. Dada la complejidad que involucran estas operaciones, es posible pensar que si estamos ante un grupo de estudiantes con dificultades en el trabajo con este tipo de actividades, se puede reducir la cantidad de fuentes de información con las que tienen que resolver la consigna.

El trabajo con estas consignas y con los recursos textuales que se ofrecen apunta a que los estudiantes puedan reconocer las formas en que ha operado la invisibilización y desconocimiento de la cultura negra en nuestra sociedad argentina, desde la reconstrucción de los logros y reconocimientos que los grupos de afrodescendientes vienen realizando.

Finalmente la tercera actividad se propone trabajar con el contexto actual y el modo en que se trata a los negros en la ciudad de Córdoba, sin que ello implique referirse a los descendientes de africanos. Para ello se plantea una

actividad dividida en tres momentos, y que tiene como propósito movilizar y discutir sobre ciertas representaciones arraigadas en el sentido común y alimentadas por los medios masivos de comunicación al asociar pobreza con delincuencia y peligrosidad. Se ofrece información que apunta a desestabilizar ciertas representaciones o por lo menos a evaluarlas mejor. Para la resolución de la consigna b de la primera parte el o la docente necesitará contar con un banco de imágenes (30 aproximadamente) e instalarlo en las computadoras de los estudiantes.

CAPÍTULO 6: EL PODER DE NOMBRAR: LAS LUCHAS POR LA IDENTIDAD

“...las luchas para mantener o disputar la
estructuración del poder siempre
son luchas sobre la cultura
y la representación...”
Schiller, 1994

Acercamientos a la noción de identidad...

Hablar de alteridad y de procesos de alterización implica, necesariamente, hablar de identidad, puesto que identidad y alteridad pueden pensarse como los opuestos de un mismo proceso que se ponen en juego y se tensan en la configuración y reproducción de determinadas relaciones sociales entre individuos y entre grupos.

A lo largo de toda esta propuesta de enseñanza se ha abordado la temática de la alteridad/alterización poniendo el énfasis en los procesos y mecanismos de construcción de la otredad desde el poder y hegemonía del “nosotros” en relación al “otro”. En el cierre de este abordaje se propone abordar la cuestión de la identidad, en tanto dimensión insoslayable y constitutiva de la alteridad.

La identidad social de un sujeto o de un grupo puede pensarse como el producto nunca acabado del conjunto de sus pertenencias en el sistema social: pertenencia a una clase sexual, a una clase etaria, a una clase social, a una nación, etc. La identidad permite que el individuo se ubique en el sistema social y que él mismo sea ubicado socialmente (Cuche D., 1996: 108). Pero la identidad social también se refiere a los grupos. La identidad social es pertenencia y distinción. Pertenezco, me identifico, me pienso en un nosotros, y pienso a otros, mi “ser así”, mis formas de percibir, de interpretar y de pensar tienen que ver con mis inclusiones en determinados grupos y en ciertas relaciones sociales; a la vez que es esa identidad la que me permite distinguirme de los otros, distinguirme y construir la diferencia en los otros. La identidad, escribe Cuche, “remite a una norma de pertenencia necesariamente consciente porque está basada en oposiciones simbólicas” (1996: 106). Es por ello que este autor nos habla de que la identidad social es a la vez “inclusión y exclusión: identifica al grupo (son miembros del grupo los que son idénticos en

una determinada relación) y lo distingue de los otros grupos (cuyos miembros son diferentes de los primeros en la misma relación). Desde esta perspectiva, la identidad cultural aparece como una modalidad de categorización de la distinción nosotros/ellos, basada en la diferencia cultural” (1996: 106).

Entendida desde estos presupuestos teóricos, la identidad remite a una construcción social, y no a algo dado naturalmente. A diferencia de las perspectivas más objetivistas y subjetivistas sobre la temática, la identidad se nos presenta no como una esencia o una instancia originaria, sino como algo nunca acabado y dinámico. Su construcción se hace en el interior de los marcos sociales que determinan la posición de los agentes y por lo tanto orientan sus representaciones, percepciones y sus elecciones.

“No hay identidad en sí, ni siquiera para sí. La identidad es siempre una relación con el otro. Dicho de otro modo, identidad y alteridad tienen una parte en común y están en una relación dialéctica. La identificación se produce junto con la diferenciación. En la medida en que la identidad es siempre la resultante de un proceso de identificación dentro de una situación relacional, en la medida, también, en que es relativa, pues puede evolucionar si la relación cambia” (Cuche D., 1996: 112). Hay un “nosotros” y hay un “ellos”. En este sentido el autor que estamos citando concibe a la identidad en su dimensión relacional. No se trataría entonces de concebir las identidades como estados esenciales y puros, sino de situar la mirada en las interacciones y relaciones entre los grupos.

Es en el seno de los intercambios sociales donde la identidad se construye y se reconstruye constantemente. En ellos y a través de ellos, los actores atribuyen y construyen significaciones sobre su pertenencia socio-cultural en función de la situación relacional en la que se encuentran.

Este corrimiento de la mirada de las esencias hacia las relaciones en el modo en cómo definimos y problematizamos la identidad, posibilita a la vez reconocer el estado de fuerzas existente en el “poder de identificación” de cada grupo en sus relaciones con otros en un contexto particular. La identidad o el poder de identificación -escribe Cuche- es lo que se pone en juego en las luchas sociales (1996: 112). Cuando cambia una determinada situación de las relaciones sociales entre grupos, también cambia su poder de identificación, y se ponen en juego otro tipo de estrategias identitarias. Esto es lo que le permite sostener que la identidad es relacional pero también situacional. Las definiciones de

quiénes son el “nosotros” y quiénes el “ellos” se producen en el marco de relaciones sociales localizadas y contextuales, y por lo tanto se trata de clasificaciones históricamente construidas.

En tanto la identidad puede ser considerada como el compromiso transitorio y siempre en disputa en el seno de una determinada situación de relaciones sociales, se la puede caracterizar como una negociación entre una autoidentidad definida por sí misma, y una heteroidentidad o una exoidentidad definida por otros” (Cuche D., 1996: 112)

La diferencia identitaria no es tanto el resultado o la consecuencia -dirá Cuche- de la pertenencia a una cultura particular, a una identidad cultural, como al resultado de las interacciones entre los grupos y de los mecanismos de producción de la diferencia que construyen en esas relaciones (Cuche D., 1996: 110). Es decir, las diferencias identitarias son entonces el resultado de las interacciones y de los modos en que se van construyendo las categorizaciones y diferenciaciones entre los grupos y los individuos al interior de determinado estado de relaciones de fuerza y de poder entre esos grupos, en contextos históricos determinados.

La identidad se construye en el seno de relaciones de poder y de desigualdad para imponer clasificaciones y categorías sobre nosotros y los otros. “La nominación -escriben Grimson, Merenson y Noel- es básicamente un acto de poder, de nombrarse, el poder de nombrar a otro, de designar a todos los habitantes de un territorio, de autorizar y prohibir ciertas identidades o nombres (2011:15).

No todos los grupos tienen la misma autoridad para nombrar y para nombrarse, pues dependerá de su posición y de los capitales con que cuenten al interior del campo social. Solo los que disponen de una autoridad legítima es decir de una autoridad conferida por el poder pueden imponer sus propias definiciones de ellos mismos y de los otros. El conjunto de las definiciones identitarias funciona como un sistema de clasificación que fija las posiciones respectivas de cada grupo. La autoridad legítima tiene el poder simbólico de hacer reconocer como fundadas sus categorías de representación de la realidad social y sus propios principios de división del mundo social y por eso mismo hacer y deshacer los grupos (Cuche D. 1996: 112).

Bourdieu nos ha enseñado que las percepciones, representaciones y puntos de vista de los agentes están condicionados socialmente por la posición que

ocupan éstos en la estructura de los campos. Su activa captación del mundo en el que viven y desde el que construyen su visión del mundo es una construcción que opera bajo coacciones estructurales ligadas a la posición que los sujetos ocupan en el campo social (Bourdieu P., 1987:134). Estos agentes generarían sus estrategias –las cuales dependerían no solo del volumen y de la estructura del capital que poseen en el momento actual sino, también de la evolución en el tiempo de esta estructura y volumen de capital- buscando su conservación, reproducción o transformación de la estructura de las relaciones de fuerza al interior del campo (Bourdieu P. y Wacquant L., 1995:65, 66).

Los objetos del mundo social pueden ser percibidos y expresados de maneras distintas, nos señala Bourdieu. Los objetos sociales siempre comportan una parte de indeterminación, de imprecisión y cierto grado de elasticidad semántica. Este componente de incertidumbre “provee una base de pluralidad de visiones del mundo ligada a la pluralidad de puntos de vista y a la vez una base para las luchas simbólicas por el poder de producir y de imponer la visión del mundo legítima” (1987:137). Estas luchas simbólicas por imponer la percepción del mundo social legítima asumiría dos formas, en el aspecto objetivo, los agentes actuarían a través de acciones de representación individuales o colectivas destinadas a hacer ver y hacer valer ciertas realidades; en el aspecto subjetivo, “se puede actuar tratando de cambiar las categorías de percepción y de apreciación del mundo social, o sea las palabras, los nombres que construyen la realidad tanto como la expresan”. Las palabras, la nominación del mundo social se constituirían en la apuesta por excelencia de la lucha simbólica y de la lucha política por imponer un principio de visión y de división legítimo (Bourdieu P., 1987:137).

“Las luchas a propósito de la identidad étnica o regional, es decir a propósito de propiedades (estímatas o emblemas) ligadas al *origen* a través del *lugar* de origen y las marcas permanentes que le son correlativas, como el acento, son un caso particular de las luchas de las clasificaciones, luchas por el monopolio del poder de hacer ver y de hacer creer, de hacer conocer y de hacer reconocer, de imponer la definición legítima de las divisiones del mundo social y, por ello, *de hacer y de deshacer los grupos*: estas luchas tienen en efecto por apuesta el poder de imponer una visión del mundo social a través de los principios de división que, cuando se imponen al conjunto de un grupo, hacen

el sentido y el consenso sobre el sentido, y en particular sobre la identidad y la unidad del grupo” (Bourdieu P., 1980: 4).

La construcción de identidades negativas, estigmatizadas y marginalizadas, no sería otra cosa entonces, que la victoria de los grupos dominantes en la afirmación de una única identidad como la legítima para todos y el criterio clasificador desde la que se categoriza y se nombra el “resto” del mundo. Sin embargo, a veces, los “otros”, el “resto” hacen algo, no se resignan, se abroquelan, confrontan, luchan socialmente, se organizan, participan, resignifican los significados dominantes, inventan o construyen otra cosa para que se les reconozca o para visibilizar su existencia social. En este sentido en la actualidad es posible visualizar experiencias y procesos de afirmación de identidades que se están produciendo en nuestro país y en el mundo, como ejemplos de los cuales aprender, en las luchas por el reconocimiento y por el desmonte de los modos dominantes de nombrar y construir el mundo. “Afirmarse es molestar a los otros, es reclamar un reconocimiento, es decir que su identidad colectiva amerita un lugar, que no es una infamia o una barbarie o la carencia debida a una inferioridad, como lo dice el discurso dominante; es revertir una definición negativa o que hace de alguien un ser inexistente, en una definición positiva —lo cual no es desde luego fácil” (Wieviorka M., 2003: 25).

Esto le permite plantear a Cuche la dimensión relativa de la identidad, por cuanto “tiene variaciones, se presta a reformulaciones, incluso a manipulaciones” (1996:118). Los grupos y los sujetos ponen en juego -deliberadamente o no- estrategias identitarias diversas en cada situación social. Los actores sociales -libres en el marco de las constricciones de la situación social en la que se encuentran- tienen y pelean por márgenes de maniobra para sopesar y poner sobre la mesa oportunamente sus distintos recursos identitarios, ya sea para mantener un statu quo o para invertirlo.

En síntesis y a modo de recapitulación, podemos afirmar:

- ➔ El carácter plural, cambiante, y por ello dinámico de la identidad como una construcción histórico-social.
- ➔ La identidad no es algo fijo, estático y consolidado de una vez y para siempre, no se trata de propiedades esenciales e inmutables, sino de trazos clasificatorios auto y alter-atribuidos, manipulados en función de conflictos e intereses en pugna, que marcan las fronteras de los grupos.

- La identidad no remite a una especie de cualidad perenne transmitida desde siempre; en todo caso, se trata de una construcción del presente que es una síncrexis del pasado y del futuro, recrea en el presente, el pasado con vistas a un porvenir deseado.
- La identidad como producto siempre en proceso de producción, no puede ser entendida al margen del contexto social en el que se instituye y despliega como tal.
- Las fronteras o demarcaciones que separan al “nosotros” del “otros”, se renuevan o se cristalizan en función de los intercambios y los procesos sociales de los que son tributarios.

Abordaje Didáctico

- Contenidos:

La identidad en su concepción relacional y situacional. Auto y hetero identidad. Luchas sociales, estrategias identitarias y fronteras de la identidad. El concepto de fricción para pensar las relaciones intergeneracionales, de clase, de género, etc.

- Pregunta-eje:

Las preguntas que organizan y estructuran este bloque de abordaje didáctico son las siguientes: **¿Qué es la identidad y cuáles algunas de sus problemáticas?**

- Las actividades que a continuación se presentan apuntan a que los estudiantes puedan:
 - Reconocer el carácter plural, dinámico y siempre en construcción de las identidades individuales y sociales.
 - Desnaturalizar las visiones del mundo impuestas que definen quiénes son quiénes.
 - Poner en cuestión miradas esencialistas sobre determinadas identidades.

- Reconocer el carácter estratégico de los procesos de lucha y de resistencia de aquellos grupos sociales ubicados en lugares de subordinación cultural en relación a otros hegemónicos.

→ Tiempo estimado para el desarrollo de estas actividades:

Se sugiere que las actividades que aquí se presentan puedan ser desarrolladas a lo largo de tres meses, es decir, distribuido su despliegue en doce clases aproximadamente. Dado que en este bloque se proveen materiales de lectura extensos y a la vez sumamente ricos para el debate, es posible extender en mayor número de clases esta propuesta.

4) Actividades para aprender:

A) Auto y heteroidentidad: "Soy lo que soy y no quien quieras vos"⁵⁷

La dinámica que se propone para la resolución de esta actividad involucra la formación de grupos de trabajo entre los estudiantes.

1) Leer detenidamente todo el material informativo que se ha entregado (Ver en Anexo de Textos, página 62, Texto N° 16). Identificar y reconstruir los rasgos identitarios con los que se mira y habla de los adolescentes.

a) ¿Cuál es su opinión sobre lo que se dice de ustedes?

b) Tomar/tomarse fotografías de ustedes u otros adolescentes que muestren rasgos y/o acciones que contradigan o reafirmen lo leído.

2) Leer el fragmento de la letra de la siguiente canción del Cuarteto de Nos (Ver en Anexo de Textos, página 66 Texto N° 17). Desde sus experiencias y vivencias, tal como lo plantea la canción, confrontar y analizar sobre otras formas de identificar a los adolescentes y jóvenes, distinta al modo en que estos medios de comunicación lo hacen.

B) Identidad y reconocimiento: estrategias identitarias

Primera parte:

1) Leer en forma detenida toda la información que se provee sobre la Marcha de Pueblos Originarios, realizada en el mes de mayo del año 2010. (Ver en Anexo de Textos, página 67 Texto N° 18).

2) Acceder a la siguiente página web:

⁵⁷ Título de un tema musical del grupo de rock El cuarteto de Nos.

<http://comechingonesdelpueblodelatoma.blogspot.com.ar/> y leer detenidamente la pestaña referida al V Congreso de Culturas Originarias 2013 “Resistencias y luchas de los pueblos originarios en América Latina”.

3) A partir de estas lecturas, identificar cuáles son las estrategias que ponen en juego los miembros de los Pueblos Originarios para afirmar y defender su identidad? Precisar cuál es el contenido de su reclamo y a quién o a qué se dirigen. Para trabajar con esta consigna se ofrece el concepto de estrategia identitaria a continuación:

“La identidad no es, por lo tanto, absoluta, sino relativa. El concepto de estrategia indica también que el individuo, como actor social, no carece de cierto margen de maniobra. En función de su apreciación de la situación, utiliza de manera estratégica sus recursos identitarios (Fragmento extraído del texto de Denys Cuche, “La noción de cultura en las ciencias sociales, 1996)”.

4) Discutir en el grupo clase sobre las respuestas que hayan ido construyendo.

Segunda Parte:

5) Leer detenidamente toda la información provista sobre los Mapurbes ofrecida desde diferentes fuentes de información (Ver en Anexo de Textos, página 69 Textos N° 19).

6) Identificar a través de estas lecturas cuál es la estrategia que ponen en juego los mapurbes para afirmar su identidad en relación con:

- Otros jóvenes,
- Con sus mayores, y
- Con ciertas ideas de sentido común sobre los pueblos originarios.

Se sugiere elaborar un cuadro comparativo.

Incorporar para ello la lectura de un breve fragmento del texto de Claudia Briones (Ver en Anexo de Textos, página 77 Texto N° 20).

7) Analizar cómo se va jugando en el relato sobre los mapurbes, la auto y hetero identidad en el seno de su movimiento. Cuáles son las definiciones dominantes sobre los jóvenes mapuches que ha construido el “nosotros blanco” y cuáles las definiciones y posicionamientos que construyen los jóvenes mapuches?

Tercera parte:

8) Analizar y discutir sobre lo leído en los dos momentos anteriores, comparando la información presentada sobre los pueblos originarios y sobre los mapurbes. Analizar las estrategias utilizadas en ambos casos por parte de los pueblos originarios en la lucha por el reconocimiento de su identidad y de sus derechos.

9) Discutir en el grupo clase sobre las respuestas que hayan ido construyendo.

10) Si esta actividad estuviera centrada en ustedes, ¿cómo se aplicaría el concepto de fricción? Con quiénes y con qué hacen fricción para definir lo que son o lo que quieren ser? ¿De qué estrategias se valen para ello?

11) Los jóvenes mapuches dan cuenta de una variedad de prácticas de discriminación y exclusión de la que son objeto. Qué relaciones podrían establecer con lo que sucede en Córdoba con muchos jóvenes e incluso con ustedes mismos. (Se sugiere leer el texto “Pobres y morochos, fuera de circulación” (Ver en Anexo de Textos, página 48 Texto N° 12).

12) Imaginen que realizarán un encuentro con los jóvenes mapurbes. Tienen que llevar regalos y armar una presentación de sí mismos. ¿Cómo lo harían teniendo en cuenta los modos en que los mapurbes van construyendo estrategias identitarias en relación con otros jóvenes como ustedes?

C) La identidad en las luchas sociales...

1) Leer el texto “El caso del pueblo ranquel... Yancamil (Ver en Anexo de Textos, página 78 Texto N° 21) Conversar al interior de cada grupo sobre la situación que se relata en ese texto, identificando cuáles son las representaciones que se ponen en juego en el traslado de los restos de Yancamil.

3) Partimos del supuesto de que la ciudad y sus espacios públicos, como la plaza de Victorica (o cualquier plaza de cualquier localidad) pueden reconocerse culturalmente como el fruto de herencias, tránsitos y presencias sucesivas que los configuran a lo largo del tiempo. Si esto es así, ¿cuáles son las herencias, los tránsitos, las presencias y las ausencias en la plaza de Victorica de acuerdo al relato? Y ¿Cómo se relaciona lo anterior con la cuestión de la identidad de quienes participan en esta situación que se ha relatado? Para abordar estas preguntas, se sugiere la lectura del fragmento de Denys Cuche “Las ‘fronteras’ de la identidad” (Ver en Anexo de Textos, página 82 Texto N° 22).

4) El traslado de los restos de Yancamil a la plaza central de Victorica movilizó las representaciones sobre el “nosotros” y los “otros” respecto al derecho de reconocimiento en los espacios públicos. Frente a la polémica que se generó en la ciudad -de acuerdo al relato- qué decisión hubieran tomado ustedes? ¿Qué consecuencias respecto al tema de la identidad del “nosotros” y del “otro” ha tenido la decisión tomada? ¿Y qué creen que ha sucedido desde el 2006 hasta ahora en Victorica? Para responder a esta última pregunta se sugiere acceder a la versión digital del Diario “La Arena” de La Pampa (www.laarena.com.ar)

5) Comentarios para el/la docente:

Las tres actividades que se formulan aquí, si bien abordan de lleno la cuestión de la identidad, hacen eje en algunos conceptos por sobre otros. La primera

actividad pretende aproximar a los estudiantes a los conceptos de auto y hetero identidad como categorías centrales a la hora de comprender la identidad desde una concepción relacional y situada. A través de la misma se busca que los estudiantes puedan pensar y discutir con algunos discursos dominantes sobre los jóvenes en los medios masivos de comunicación, que construyen imágenes ligadas con la peligrosidad, la violencia, la drogadicción. En este sentido, la actividad pretende analizarla e interpellarla de acuerdo a las vivencias y experiencias de los propios estudiantes.

La segunda consigna es bastante extensa ya que está compuesta por tres momentos. El sujeto al que apela para estudiar la cuestión identitaria es un sujeto étnico, como son los pueblos originarios. El eje del trabajo apunta al reconocimiento y análisis de las estrategias identitarias que ponen en juego los distintos grupos sociales en relación a sus definiciones identitarias y a las luchas por el reconocimiento y sus derechos. A la vez, los textos elegidos pretenden mostrar que al interior de los grupos no es posible pensar las identidades de manera homogénea. Finalmente se busca que los estudiantes puedan reflexionar sobre el movimiento mapurbe para desde allí pensarse a ellos mismos y lo que les sucede respecto a las auto y hetero definiciones sobre quiénes son ellos.

La tercera actividad trae también una situación referida a los pueblos originarios, en este caso el traslado de los restos del Cacique ranquel Chancamil. La actividad pretende trabajar con los estudiantes la identidad como campo de luchas, de disputas simbólicas en el que de acuerdo a la situación y al momento histórico, definen y redefinen las fronteras que separan el “nosotros” del “otro”.

Cada una de estas actividades puede ser desarrollada en sí misma, de acuerdo a las categorías conceptuales que el o la docente priorice a la hora de enseñar y problematizar sobre la temática de la identidad. Sin embargo, tal como están formuladas antes, pueden desplegarse secuenciadamente. La segunda actividad, con sus tres momentos y los recursos textuales que propone, puede ser completada con otras consignas y puede condensar el trabajo con todas las categorías conceptuales que se han planteado para las tres actividades.

PALABRAS DE CIERRE...

“Es incluso preciso luchar hasta el límite de las fuerzas para probar que aquello que sabemos que es imposible, es sin embargo posible. Más exactamente, pero no con menos dificultad, nos hace falta probar que el acto es posible incluso cuando el resultado es imposible”
P. Meirieu

He llegado al final de este trabajo, lo cual supone el final de esta propuesta de enseñanza. Ello lleva a preguntar ¿Hay una conclusión en el enseñar? Intentaré esbozar algunas aproximaciones, a modo de respuestas, a este interrogante.

En primer lugar, es posible plantear que sabemos cuándo comenzar una secuencia didáctica y cuándo terminarla. Sabemos acotar un tema para su tratamiento didáctico y sabemos/podemos evaluar a nuestros estudiantes teniendo en cuenta distintos criterios de valoración.

Lo que no sabemos a ciencia cierta y del todo, como docentes, es sobre lo que “harán” nuestros estudiantes con lo que hemos dispuesto en una propuesta de enseñanza, si concebimos la educación -en este caso la escolar- como transmisión de un legado. Esa es nuestra enorme potencialidad como educadores, porque la educación está hecha “de disponibilidad, de momentos aprovechables y de giros decisivos”, como lo expresa Laurence Cornú (2004: 15). La enseñanza es ofrecimiento, es disponibilidad a través de posibles, variadas, múltiples propuestas y proyectos didácticos, que permitan “fabricar” – paradójicamente- un sujeto emancipado. Philippe Meirieu plantea que educar “es emancipar. Es hacer posible el surgimiento de otro, incluso si este otro debe rebatir a su educador y rechazar la formación que se le ha propuesto. Puesto que la finalidad última es en realidad la emergencia de un sujeto libre, de una voluntad capaz de darse sus propios fines, de efectuar lo más lúcidamente posible sus propias elecciones, de decidir con toda independencia. (...) El proyecto de educar es una búsqueda de adhesión libre o no es nada. La idea de educación implica la idea de libertad, la apela como una exigencia interna y no como un complemento accesorio o un apéndice anecdótico” (2001: 66, 67).

Existe un final en la enseñanza cuando definimos las coordenadas para una transmisión entendida como un proceso y no como repetición. La transmisión lograda, escribe Jaques Hassoun es aquello que permite “al sujeto apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato, es tal vez el recorrido que todos estamos convocados a efectuar” (1996:178).

A la vez, y en segundo lugar, el final del recorrido en una propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales es siempre abierto, pues no encontraremos una única y definitiva respuesta a las preguntas que orientaron su inicio y su despliegue. Isabelino Siede al respecto nos explica “En las Ciencias Sociales, buena parte de lo que las escuelas enseñan sigue siendo controvertido y dinámico en las disciplinas que son fuente del currículo” (Siede I. 2010: 287).

Esto significa que más allá de hacer recortes de contenidos, organizarlos, proponerlos en el aula a través de una planificación didáctica, es necesario atender a las cualidades epistemológicas del conocimiento producido por las ciencias sociales. Infinito, complejo, y objeto de múltiples disciplinas que a la vez son multiparadigmáticas, son las características que refiere Isabelino Siede para describirlo. La realidad social es infinita, siempre está siendo, y ese es el objeto de estudio de las Ciencias Sociales, lo humano, y es por eso que es complejo, puesto que su existencia, sus creaciones, manifestaciones, su pasado, presente y futuro, puede estudiarse desde diversas dimensiones, registros y perspectivas, en el marco de los distintos campos científicos que se han erigido con estatuto y límites propios para estudiar una porción, una parte de la realidad social y de lo humano en ella. Disciplinas que en sus territorios se encuentran surcadas por diferentes vertientes y programas de investigación (Siede I., 2010: 276-278).

Si tenemos en cuenta lo planteado antes, la finalización de una propuesta de enseñanza referida a alguna temática en particular, puede constituirse en la puerta de entrada para iniciar otros y nuevos recorridos didácticos o para dejar sembrada una pregunta en nuestros estudiantes, pregunta cuya potencialidad sea la de motorizar la curiosidad para iniciar búsquedas que permitan conocer más.

En este caso, el cierre de esta propuesta de enseñanza es a la vez un comienzo... para hacerla realidad en algún aula y con algunos alumnos, probarla, confrontarla y por qué no interpelarla; para seguir pensándola y

perfeccionándola; para articularla con otras propuestas y otros contenidos curriculares o con otros intereses y deseos estudiantiles.

Suele suceder en las escuelas, que una propuesta de enseñanza finaliza con una evaluación que busca reconocer los aprendizajes logrados por parte de los estudiantes. Al final de este recorrido, los estudiantes deberían estar en mejores condiciones para reconocer/entender que la alteridad nos constituye, pero también que ésta se fabrica de diversas formas en nuestra sociedad y en nuestra contemporaneidad. Ello les permitiría pensar y repensar la relación nosotros-otros de manera menos natural, menos resignada, pero sí con una mirada más compleja. Las actividades formuladas en los capítulos anteriores han perseguido este propósito, por lo cual la valoración que sobre las producciones y/o trabajos de los estudiantes solicitadas en ellas haga un docente deberá tener como referencia dicho propósito. La evaluación, en este sentido, puede ser pensada como un punto de llegada respecto a los propósitos que se formulan en cualquier propuesta de enseñanza. Entre una y otros, se juega el sentido mismo de la enseñanza.

Sonia Bazán plantea que en la escuela secundaria la discusión sobre el sentido de la enseñanza debe poder rescatar “la función social derivada de la función cognoscitiva y teórica desarrollada por la disciplina” (2012:77), que en su caso se refiere a la historia. Para esta propuesta de enseñanza, ha sido el de enseñar a pensar antropológicamente, colaborar en producir algunos entendimientos acerca de los otros y de uno mismo.

En la enseñanza, plantea Chevallard, “el valor que se asigna al trabajo de un alumno se refiere implícitamente, en primer lugar, a un proyecto que es siempre el mismo: el proyecto de continuar con el proceso de enseñanza” (2012:17). Si acordamos con el autor, esta propuesta de enseñanza y los propósitos que se persiguen a través de ella, necesariamente se enlazaría con otras nuevas que la continuarían, por lo cual no estaríamos ante un final, sino en el seno de un proceso que no concluye.

Finalmente, no quiero dejar de señalar las dificultades y desafíos presentes en la elaboración de este trabajo, ya que aquellos también forman parte del mismo. El principal ha sido el de pensar e imaginar una propuesta de enseñanza para un “otro” estudiante en abstracto. En las actividades, en los textos seleccionados están presentes los rostros, los intereses, los modos de ser alumnos de quienes fueron mis estudiantes a lo largo de mi trayectoria

docente; ellos volvieron a mi presente a prestarme ayuda; pero no hay un “otro concreto”, un grupo de chicos y chicas específicos, particulares, el curso de la escuela “x” con el cual proponer, dialogar, interpelar y poner a prueba una propuesta de enseñanza. Pensarla sin los “chicos/as de verdad” ha sido una tarea difícil, en un trabajo que giraba en torno “al otro”, pero cuyo encuadre de elaboración implicaba no contar con el mismo -por lo menos no en forma simultánea-.

Queda pendiente además y entonces, poder encontrar a esos otros estudiantes, poner a andar esta propuesta de enseñanza, ponerla a prueba, estudiarla y producir conocimiento didáctico sobre la enseñanza de la antropología en la escuela secundaria.

Pero de esto nos ocuparemos en otra oportunidad, seguramente.

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

Aisemberg Beatriz y Alderoqui Silvia (comp.) (2001): "Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones". Editorial Paidós, 9º reimpresión, Buenos Aires.

Aisemberg Beatriz y Alderoqui Silvia (comp.) (2001): "Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas". Editorial Paidós, 1º reimpresión, Buenos Aires.

Alterman Nora (2008): "La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas" en Revista Páginas, Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Año 10, N° 6, Noviembre.

Bazán Sonia (2012): "Evaluación en Historia. Los propósitos y el sentido ético-político de la enseñanza como punto de partida" en Fioriti Gema, Cuesta Carolina (Compiladoras) (2012): "La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas. Miño y Dávila, UNSAM Edita.

Bernstein B. (1993): "La estructura del discurso pedagógico". Editorial Morata, Madrid.

Blázquez Gustavo (2008): "Negros de alma. Raza y procesos de subjetivación juveniles en torno a los bailes de cuarteto (Córdoba, Argentina)" en Revista Estudios en Antropología Social. Volumen 1, N° 1, Buenos Aires.

Boivin Mauricio, Rosato Ana, Arribas Victoria (2007): "Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural". Editorial Eudeba, (4º edición), Buenos Aires.

Borton Aristóbulo y Novaro Gabriela (2000): "La enseñanza de antropología en la escuela secundaria. Análisis y propuestas". En Revista Propuesta Educativa. Año 10 N° 23 – Diciembre. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Bourdieu Pierre (1980): "La identidad y la representación: elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región" , publicado en Actes de la Recherche en sciences sociales, N° 35, París.

Bourdieu Pierre (1987): "Cosas Dichas". Editorial Gedisa, España.

Bourdieu Pierre y Wacquant Loïc (1995): "Respuestas. Por una antropología reflexiva". Grijalbo, México.

Bourdieu Pierre (2000): "El racismo de la inteligencia" en Cuestiones de sociología. Istmo Ediciones, España.

Braslavsky Cecilia (1989): "La discriminación educativa en Argentina". Flacso. Miño y Dávila editores, Bs. As., segunda edición.

Briones Claudia (1998): "La alteridad del "cuarto mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia". Serie antropológica. Ediciones del Sol, Buenos Aires.

Briones Claudia (2008): "La nación Argentina de cien en cien: de criollos a blancos y de blancos a mestizos" en Nun José y Grimson Alejandro (comp.) Nación y Diversidad. Territorios, identidades y federalismo. Ensayo Edhasa, Buenos Aires.

Camilloni Alicia y Levinas Marcelo (1998): "Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales". Editorial Aique, Séptima edición, Buenos Aires.

Carballeda Alfredo y Maier Brenda (2011): "La asignación universal por hijo para la protección social. Las políticas sociales y la recuperación de la centralidad del Estado". En la revista digital Margen, N° 63.

Carusso Marcelo y Dussel Inés (1999): "De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea". Editorial Kapelusz, Buenos Aires.

Cané Miguel (1993): "Juvenilia y otras páginas argentinas. Introducción de Josefina Ludmer". Colección Austral, Literatura Hispanoamericana, Espasa Calpe.

Carusso Marcelo e Dussel Inés (1999): "De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea", Editorial Kapelusz.

Chevallard Ives (1997): "La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado". Aique, Buenos Aires, 1º Edición.

Chevallard Ives (2012): "¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación 'como capricho y miniatura'" en Fioriti Gema, Cuesta Carolina (Compiladoras) (2012): "La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas. Miño y Dávila, UNSAM Edita.

Cornú Laurence (2004): "Una ética de la oportunidad" en Frigerio Graciela y Diker Gabriela (coords.) Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad. Ediciones Novedades Educativas y Fundación CEM, Buenos Aires.

Cuche Denys (1999): "La noción de cultura en las ciencias sociales". Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Domenech, Eduardo (1997): "El banco mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina". En publicación: Cultura y Neoliberalismo. Grimson, Alejandro. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Disponible en : http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Domenech.pdf

Dubet Françoise (2012): Prólogo de "La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada". Editorial Stella, La Crujía.

Fioriti Gema, Cuesta Carolina (Compiladoras) (2012): "La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas. Miño y Dávila, UNSAM Edita.

Frigerio Alejandro: "Negros" y "Blancos" en Buenos Aires: repensando nuestras categorías raciales" en En Temas de Patrimonio Cultural 16 Buenos Aires Negra. Identidad y Cultura, 2006, compiladora: Maronese Leticia.

Furlán Alfredo (2004): "Carmen de Patagones: desafíos y tareas para los educadores" en Revista El Monitor de la Educación, N° 2, 2004. Ministerio de Educación de la Nación.

García Martina Inés (2010) "¿El racismo metamorfoseado? Acerca de los cambios recientes en torno a la negritud en la Argentina actual" en Revista Kula, N° 2, abril.

Geertz Clifford (2006): "La interpretación de las culturas", Editorial Gedisa, Undécima reimpresión, Barcelona.

Geertz Clifford (1996): "Los usos de la diversidad", Ediciones Paidós, I.C.E. De la Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Grignon Claude (1988): "Racismo y etnocentrismo de clase" en Revista Critiques sociales, N° 2, diciembre, Francia.

Grimson A., Merenson S. y Noel G. (compiladores) (2011): "Antropología ahora. Debates sobre la alteridad". Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Grüner Eduardo (2002): "El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico". Buenos Aires, Editorial Paidós.

Guber Rosana y Visacovsky Sergio (1999): "Imágenes etnográficas de la Nación. La antropología social argentina de los tempranos años setenta", Serie Antropología, Brasilia.

Guber Rosana y Visacovsky Sergio (2000): "Nación, marginalidad crítica y el Otro interno en la antropología social argentina de los 1960s-70s". Desarrollo Ecpit maldonado y vanellaonómico. Revista de Ciencias Sociales, 40 N° 158.

Guber Rosana (2004): "El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo". Editorial Paidós, Buenos Aires.

Hassoun Jacques (1996): "Los contrabandistas de la memoria". Ediciones de la Flor, Argentina.

Hernández Caridad y Del Olmo Margarita (2005): "Antropología en el aula". Proyecto editorial Síntesis Educación, Madrid España.

Herrera de Bett G., Alterman N. y Giménez G. (2000): "Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos" en Revista Cuadernos de Educación Año 1, Número 1, Córdoba, julio.

Hillert Flora (2011): "Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado". Editorial Colihue, Buenos Aires.

Hoffmann Odile y Quintero Oscar (2010): "Estudiar el racismo: textos y herramientas" Cuaderno de Trabajo AFRODESC/EURESCL N° 8, México, 2010. Disponible en: http://es.slideshare.net/The_Afrolatino_Project/afrodesc-cuaderno-no-8, (Página visitada el 13/02/2014).

laies Gustavo y Segal Analía (2001): "La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante", en Aisemberg Beatriz y Alderoqui Silvia (comp.) (2001): "Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones". Editorial Paidós, 9º reimpresión, Buenos Aires.

Insaurrealde Mónica (coord.) (2009): "Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas". Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Krotz Esteban (1994): "Alteridad y pregunta antropológica" en Revista Alteridades, Volumen 4 Número 8, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalata, México.

Levi-Strauss, Claude (1968): "Antropología Estructural. Mito. Sociedad. Humanidades". Siglo XXI Ediciones, 2º edición.

Levi-Strauss, Claude (2008): "Antropología Estructural. Mito. Sociedad. Humanidades". Siglo XXI Ediciones, XV edición.

Lins Ribeiro Gustavo (1989): "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica". En Cuadernos de Antropología Social. Sección Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. UBA, Volumen 2, N° 1.

Lischetti Mirtha (compiladora) (2003): Antropología. Eudeba, Buenos Aires.

Maldonado Mónica (2000): "Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90". Eudeba, Buenos Aires.

Margulis Mario, Urresti Marcelo (1998): "La segregación negada. Cultura y discriminación social". Editorial Biblos, Buenos Aires.

Martín Alicia (2006): "Presencias ausentes. El legado africano a la cultura nacional" en Maronese Leticia (comp.): "Temas de Patrimonio Cultural 16. Buenos Aires Negra. Identidad y Cultura", Comisión para la preservación del patrimonio histórico cultural de la Ciudad de Buenos Aires.

Mazetelle L. y Sabarots H. (2003): "Poder, racismo y exclusión" en Lischetti M. (compiladora): Antropología. Eudeba, Buenos Aires.

Meirieu Philippe (1992): "Aprender, sí. Pero ¿cómo?". Editorial Octaedro. Barcelona.

Meirieu Philippe (2001): "La opción de educar. Ética y pedagogía", Octaedro, España.

Menéndez Eduardo (2010): "La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencia y racismo". 2º edición, Rosario, Pro historia Ediciones.

Moya Marian (s/f): "Salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de los afrodescendientes en América Latina. Informe sobre la situación del PCI afrodescendiente en la República Argentina", CRESPIAL.

Neufeld María Rosa (1998): "La antropología social y política: los problemas y las tradiciones". Mimeo.

Pineau Pablo (2007): "Cuadros de una exposición. Comentarios sobre la escuela como máquina estetizante" En: Frigerio G., y Diker G., (comp.) Educar (sobre) impresiones estéticas. Editorial del Estante. Buenos Aires.

Plan Nacional contra la Discriminación INADI (2005): Hacia un plan Nacional contra la discriminación: la discriminación en Argentina. Diagnóstico y propuestas. Buenos Aires.

Puiggrós Adriana (2003): "El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política". Editorial Galerna, Buenos Aires.

Ramos Mariano (2009): "Etnocidio y genocidio: "nosotros" y los "otros", en Insaurralde Mónica (coord.) (2009): "Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas". Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Ratero Carina (2009): "La pedagogía por inventar" en Skliar Carlos y Larrosa Jorge (comp.): "Experiencia y alteridad en educación". Flacso Argentina y Homo Sapiens Ediciones, Argentina.

Romero Luis Alberto (coord.) (2004): "La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares". Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Ruchansky Emilio (2005): "Reflexión sobre la negritud en Argentina: ¿negros en Buenos Aires? Artículo publicado en La Onda Digital, página de internet visitada el 14 de octubre de 2010. Artículo publicado el 12 de octubre de 2005. <http://www.elcorreo.eu.org/?Reflexion-sobre-la-negritud-en-la&lang=fr>

Sánchez Arteaga Juan Manuel, Sepúlveda Claudia, Charvel El-Hani (2013): "Racismo científico, procesos de alterización y enseñanza de ciencias", Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación 6 (12) Edición Especial Enseñanza de la Ciencias y Diversidad Cultural, 55-67.

Schujman Gustavo y Siede Isabelino (comp.) (2007): "Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política". Editorial Aique, Buenos Aires.

Segato Rita L. (2006): "Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales". Serie Antropología, 404, Departamento de

Antropología, Instituto de Ciencias Sociales, Universidad de Brasilia, Brasilia DF.

Siede Isabelino (coord.) (2010): "Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza". Editorial Aique, Buenos Aires.

Signorelli Amalia (2011): "Etnocentrismo, racismo y relativismo en un país "civil": Italia al inicio del tercer milenio". En Revista Andaluza de Antropología Número 1 Antropologías del Sur. Junio.

Sinisi Liliana (1999): "La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización" en Neufeld María Rosa y Thisted Jens Ariel (compiladores): "De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.

Sinisi Liliana (2000): "Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo" en Revista Ensayos y Experiencias Infancias en riesgo. Maltrato infantil, la violencia y los niños y diversidad cultural y escuela. Ediciones Novedades Educativas, Marzo-Abril, Año 6, N° 32, Buenos Aires.

Southwell Myriam (2012): "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato" en Tiramonti Guillermina (dir.): "Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Flacso Argentina, Ediciones Homo Sapiens.

Stavenhagen Rodolfo (1994): "Racismo y xenofobia en tiempo de globalización", en Estudios Sociológicos, XII: 34, El Colegio de México.

Svampa Maristella (2005): "La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo". Editorial Taurus.

Tedesco Juan Carlos (1993): "Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)" Ediciones del Solar.

Terigi Flavia (2012): "Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación", Documento Básico. Editorial Santillana.

Tiramonti Guillermina (dir.) (2012): "Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Flacso Argentina, Ediciones Homo Sapiens.

Todorov Tzvetan (2005): "Nosotros y los otros". Siglo XXI editores. 4° reimpresión en español.

Vanella Liliana y Maldonado Mónica (2014): Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 (PIT). Educar en Ciudades, Adolescentes y Secundaria obligatoria. Córdoba, Argentina, UNC, Unicef.

Vidal Jimenez R (2005): "Nacionalismo y globalización. Localización-deslocalización simbólica del espacio social", en Espéculo, Revista de Estudios Literarios. Universidad Complutense de Madrid, España. URL:

<http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/nacional.html>. Página visitada el 04/09/2013.

Visacovsky Sergio y Guber Rosana (compiladores) (2002): “Historia y estilos de trabajo de campo en Argentina”, Editorial Antropofagia, Rosario, Argentina.

Veleda Cecilia (2012): “La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada”. Editorial Stella, La Crujía.

Wieviorka, Michel (2003): “Diferencias culturales, racismo y democracia”. En: Daniel Mato (coord.): Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización. Caracas: FACES – UCV, pp: 17 – 32.

Wieviorka Michel (1992): “El espacio del racismo”, México, Paidós Ibérica, Barcelona-Buenos Aires.

DOCUMENTOS:

Diseños Curriculares de la Educación Secundaria 2012-2015. Orientación Ciencias Sociales y Humanidades. Ministerio de la Pcia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.

Plan Nacional contra la discriminación (INADI) (2005): “Hacia un plan Nacional contra la discriminación. La discriminación en Argentina. Diagnósticos y Propuestas”. Buenos Aires.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

Augé Marc (1996): "El sentido de los otros. Actualidad de la antropología". Ed. Paidós, España.

Bayardo Rubens, Lacarrieu Mónica (comp) (1998): "Globalización e identidad cultural". Ediciones Ciccus. Bs. As. 3º reimpresión.

Benedict Ruth (1971): "El hombre y la cultura". Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Blázquez Gustavo (2006): "Y me gustan los bailes... haciendo género a través de la danza del cuarteto cordobés" en Revista "Etnografías contemporáneas", Año 2, 2 de abril de 2006. Unsam.

Carrithers Michael (1995): "¿Por qué los humanos tenemos culturas" Una aproximación a la antropología y la diversidad social". El libro de Bolsillo. Alianza Editorial, Madrid.

Castoriadis Cornelius (1998): "El psicoanálisis, proyecto y elucidación". Nueva Visión. Buenos Aires.

Edelstein Gloria, Coria Adela: "Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia". Editorial Kapelusz, 1995, Buenos Aires.

Elbaum Jorge (2008): "Los jóvenes de ayer y hoy". Equipo multimedia de apoyo a la enseñanza, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.

Garay Lucía (2000): "Algunos conceptos para analizar instituciones educativas". Cuadernos de Posgrado, Córdoba.

García Canclini Néstor (2005): "Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad". Editorial Gedisa, España.

García Castaño Javier y Granados Martines Antolín (1999): "Lecturas para educación intercultural". Editorial Trotta, Madrid, España.

García Raggio Ana María (1998): Transitando por los márgenes: las transformaciones del trabajo y el debilitamiento de la ciudadanía. En La Crisis del Lazo Social. Durkheim, cien años después. De Emilio de Ipola (comp.). Eudeba.

Giménez Gustavo (2005): "Los textos explicativos. Una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza". Ed. Universitas. Ed. Fac. de Filosofía y Humanidades (UNC), Córdoba.

Goffman Erving (1995): "Estigma. La identidad deteriorada". Amorrortu Editores, Buenos Aires.

González Ríos José (2006): "La invención de identidades en el mundo contemporáneo". Cine y Formación Docente 2006, Ministerio de Educación,

Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional.

Grifone Silvia (2010): "Transformaciones generadas por los barrios cerrados. Una marca de época", en Revista Hoy la Universidad Reflexiones y aportes en torno a la ciudad. De Terigi Flavia (2012): "Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación", Documento Básico. Editorial Santillana.cara al Futuro. Año 2, N° 3, Universidad Nacional de Córdoba.

Jay Gould Stephen (2009, 2º edición.): "La falsa medida del hombre". Editorial Drakontos Bolsillo, Barcelona España.

Jure Cristian (s/f): "La construcción de la alteridad a través de las imágenes". Cátedra de Antropología Social. Facultad de Bellas Artes – UNLP. Comisión de Investigaciones Científicas de la Pcia. De Buenos Aires CIC. Documento publicado en Internet:

http://www.arqueologia.com.ar/congreso2000/ponencias/Cristian_Jure.htm.

Fecha de acceso: 10/10/07.

Kleidermacher Gisele (2011): "Africanos y afrodescendientes en la Argentina: invisibilización, discriminación y racismo" en RITA (en línea), N° 5, puesto en línea el 15 de diciembre de 2011. Disponible en línea: <http://www.revue-rita.com/traits-dunion98/africanos-y-afrodescendientes-en-la-argentina-invisibilizacion-discriminacion-y-racismo.html>

Levy-Strauss C. (1961): ¿La antropología en peligro de muerte?, artículo publicado en el Correo de la Unesco.

Lewis Marvin (2010): "El discurso afro-argentino: otra dimensión de la diáspora negra", Universidad Nacional de Córdoba.

Mair Lucy (1986): "Introducción a la antropología social". Madrid, Alianza Editorial.

Malinowski Bronislaw (1973): "Los argonautas del Pacífico Occidental" Barcelona, Pensínsula.

Malinowski Bronislaw (1984): "Una teoría científica de la cultura" Editorial Sarpe, Madrid.

Margulis Mario: "Cultura y discriminación social en la época de la globalización" en Bayardo R., Lacarrieu M. (compiladores): "Globalización e identidad cultural". Ediciones Ciccus, 1998, Argentina.

Menéndez, Eduardo (1968): "Acotaciones sobre la situación de la Antropología Social en la Argentina". En: *Actualidad Antropológica*. Suplemento de la Revista *Etnia*. Museo Etnográfico Municipal "Dámaso Arce". Olavarría, N° 3, julio-diciembre.

Neufeld María Rosa y Thisted Jens Ariel (comps.) (1999): "De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela". Editorial Eudeba, Buenos Aires.

Reguillo Rossana (2000): "Naciones juveniles. Ciudadanía: el nombre de la inclusión" Editorial Norma, Bogotá.

Reguillo Rossana (2000): "El lugar desde los márgenes. Músicas e identidades juveniles", en Revista Nómadas, Número 13, Universidad Central Colombia.

Rosato Ana (2005): "Antropología y construcción de alteridades". En Vain Pablo y Rosato Ana (Coord.): Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad. Colección Ensayos y Experiencias. Novedades Educativas, Buenos Aires.

Sanabria-Sánchez Fabían (2006): "El "sin alivio" de la antropología". En Revista "Antípoda" N° 2 Enero-Junio. (págs. 113 – 125). Extraído de la página web: [http://antipoda.uniandes.edu.co/view.php/22/1.php#\[1\]](http://antipoda.uniandes.edu.co/view.php/22/1.php#[1]), el 24 de enero de 2008.

Servetto, Silvia. (2007): "Jóvenes, cambios de escuelas y procesos de identificación. Reflexiones teóricas sobre la constitución de identidad". Ponencia presentada en las V Jornadas de Investigación en Educación. UNC.

Siede Isabelino (2007): "La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela". Editorial Paidós, Buenos Aires.

Skliar Carlos y Larrosa Jorge (comp.) (2009): "Experiencia y alteridad en educación". Flacso Argentina y Homo Sapiens Ediciones. Argentina.

Sontag Susan (2005): "Ante el dolor de los demás". Editorial Alfaguara, Segunda reimpresión, Buenos Aires.

Vain Pablo y Rosato Ana (Coord.) (2005): Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad. Colección Ensayos y Experiencias. Novedades Educativas, Buenos Aires.