

Los profesores y la escuela contemporánea

Jueves 29 de junio de 2006 en la ciudad de Corrientes.

Educación intercultural: potencialidades y riesgos

Por Gabriela Novaro

En esta charla vamos a proponer cuatro cuestiones para el debate:

1. Algunas precisiones y debates iniciales en torno a lo que queremos decir cuando hablamos de interculturalidad y más concretamente de interculturalidad en educación
2. La interculturalidad como política de Estado y/o como reivindicación y estrategia de las organizaciones de la sociedad civil
3. La interculturalidad en el cruce entre la igualdad y la diversidad en educación
4. Las situaciones de interculturalidad en la escuela y la relación entre distintos saberes

En todos los casos las referencias se realizan considerando simultáneamente las potencialidades y los riesgos de los enfoques interculturales en la educación (enfoques muy de moda por otra parte), en tanto entendemos que la interculturalidad tiene tanto una potencialidad crítica, como serios peligros de transformarse en una herramienta de legitimación.

Estas reflexiones se realizan considerando la experiencia del trabajo en escuelas, tanto a partir de actividades de investigación que actualmente se desarrollan en la Universidad de Buenos Aires, como por la integración y colaboración en programas estatales que abordan específicamente (y se proponen intervenir) la temática (Programa de Educación Intercultural y Bilingüe del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Proyecto Puentes escolares para chicos en situación de calle, Secretaría de Educación, Ciudad de Buenos Aires): también nutren las reflexiones diversas experiencias de asistencia y coordinación de encuentros entre docentes y pueblos originarios impulsados por los sindicatos docentes y organizaciones indígenas en años anteriores.

1. Algunas aclaraciones iniciales: las distinciones necesarias

- 1.1. Algunos debates en torno al concepto de Cultura:
aproximaciones generales para hablar de interculturalidad

Si el término interculturalidad alude a una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio “entre” distintas formas de producción cultural, hablar de interculturalidad supone una discusión previa en torno a qué queremos decir cuando hablamos de “cultura”. El término, como todas las categorías de las ciencias sociales de aspiraciones generalistas y totalizadoras (sociedad, comunidad, educación) ha sido y es objeto de profundos debates.

En términos muy esquemáticos, las posiciones alternan entre considerar a la cultura desde posiciones muy generalistas como “todo lo que los hombres hacen” a otras más restringidas, donde la misma se refiere a la dimensión simbólica de la vida humana. Las posiciones alternan también entre concebir a la cultura como un nivel autónomo y determinante de la realidad, a concebirla como un reflejo de lo que los hombres hacen en el nivel de la producción y reproducción de sus condiciones de existencia, etc. Todas estas visiones han sido sucesivamente cuestionadas en sus contenidos generalistas o excesivamente restringidos, idealistas, o deterministas respectivamente.

En definitiva, no hay una definición única de cultura. En términos provisorios (siempre sujetos a discusión, y al solo fin de no dejar un vacío de definiciones frente a los debates) podemos partir de entender a la cultura como una categoría teórica que

hace referencia a los procesos de producción simbólica que caracterizan con relativa continuidad (lo que es muy distinto de decir permanencia) las formas de representar y actuar de los distintos agrupamientos sociales. Como cualquier término que alude a procesos, los referentes empíricos involucrados deben considerarse en su carácter dinámico, contradictorio y problemático.

Distintos autores, (incluso entre la bibliografía propuesta para la lectura de este encuentro) han optado por definir a la cultura como patrones de percepción, pensamiento y acción (Castaño, Moyano, Castillo¹). Aquí sin duda el punto en discusión es que atributos asociamos a la noción de *patrones*, tradicionalmente vinculada a visiones sociales estáticas que enfatizan la esencialización y la cosificación.

Habiendo introducido ciertas cuestiones muy generales acerca del concepto de cultura, detengámonos ahora en ciertas distinciones necesarias sobre cómo abordar las propuestas de interculturalidad y, más específicamente, de interculturalidad en educación.

1.2. Entre una perspectiva general de la interculturalidad y un abordaje más restringido

En términos generales: Cualquier situación escolar que uno se imagine, es una situación intercultural, ya que es obvio que la homogeneidad de los grupos no es más que un deseo afortunadamente irrealizable de posiciones ideológicas más o menos reaccionarias. Es un hecho evidente que en la escuela (y más aún en la escuela pública) se encuentran distintos sectores sociales, sujetos de diversas procedencias, de distintas edades y experiencias formativas. En nuestro país es evidente además que los temas de diversidad e interculturalidad no son, definitivamente, una cuestión de las “minorías”².

¹ Nos referimos al texto de los autores “La educación multicultural y el concepto de cultura” parte del libro “Lecturas para educación intercultural J. García Castaño y A. Granados Martínez. Ed Trotta, Madrid, 1999.

² tal como la cuestión suele presentarse en las producciones académicas y en distintos aspectos de las políticas de Estados Unidos por ejemplo

En términos más específicos y restringidos cuando se habla de la interculturalidad en la escuela se alude a situaciones donde la población que asiste se aleja de los parámetros y estándares tradicionalmente considerados como patrón de medida (de lo que los chicos pueden aprender, de las experiencias formativas previas, de lo que es esperable de su conducta, de lo que puede exigirse a los padres).

Concretamente, cuando se habla de interculturalidad las referencias son en general a escuelas con población indígena o con población migrante, pero no migrante de cualquier lugar (no se escucha por ejemplo decir que las escuelas interculturales son aquellas a las que asiste población que habla el inglés como primera lengua), sino población migrante “pobre” de países donde en general la cuestión étnica se articula claramente con el tema indígena. La concepción que subyace a esta noción restringida pareciera ser que, mientras algunas diferencias son valoradas y no generan un “problema” para el sistema educativo, otras sí. Se trataría en este segundo caso de diferencias desvalorizadas y que, a lo largo de la historia de nuestro país, han tendido a ser eliminadas, aisladas, integradas y, en los últimos años, objeto de las políticas interculturales. Es válido entonces hacernos la pregunta de si el tema o problema tiene que ver con la diferencia o con la forma desigual en que grupos diferentes se relacionan y valoran. Esto no implica negar que la diversidad plantea un desafío para la investigación, la política y la escuela, sino afirmar la necesidad de discriminar qué de ese desafío le corresponde a la diversidad cultural y qué a los contextos profundamente desiguales en que la misma se presenta.

Esto tampoco implica suponer que las políticas estatales deban atender igualmente a todas las situaciones diversas y las demandas que reivindican un lugar para la diferencia, ya que es evidente que hay algunas cuya consideración resulta urgente para comenzar a revertir largos años de silencio y desvalorización, para habilitar que aparezca lo que estas mismas políticas (como parte de un modelo sociopolítico) procuraron desaparecer.

1.2. Entre la interculturalidad como un concepto descriptivo y la interculturalidad como una utopía a construir

En su nivel descriptivo la interculturalidad se refiere a situaciones de hecho que se encuentran en los espacios formativos donde coexisten grupos distintos. En un nivel propositivo, se refiere a una situación que no existe, pero que se considera posible y deseable construir.

En tanto se la use como categoría descriptiva para caracterizar contextos de encuentro de sujetos y grupos diversos, nos encontramos ciertamente con situaciones donde es ineludible hacer referencias a la asimetría en la relación entre estos colectivos, a frecuentes situaciones de desconocimiento, más aún, de desconocimiento frecuentemente “llenado” con prejuicios, donde no sólo hay diversidades, sino que lo que encontramos son diferencias valoradas de acuerdo a esquemas donde algunos se consideran superiores y otros son puestos en lugares inferiores. Con esto último nos referimos a las innumerables veces que en la escuela, más que reconocer nuestra ignorancia sobre los otros, hacemos afirmaciones taxativas sobre grupos que supuestamente carecerían de las condiciones para socializar “normalmente” a sus hijos, donde nuestros parámetros (y en esto los paradigmas con que han sido formados los docentes tienen un gran peso) se presentan como inquestionables y universales. Detener los juicios en este sentido es un proceso sumamente complejo. Pareciera haber cierta tendencia sumamente frecuente a atribuir a priori (esto es sin un fundado conocimiento) determinadas características a determinados grupos; revertir las imágenes instaladas (y frecuentemente reforzadas por el discurso hegemónico) no es tarea simple, rápida ni sencilla.

En trabajos anteriores hemos advertido sobre la necesidad de estar atentos a las formas más sutiles de prejuicio y discriminación y sobre la vigencia de estas miradas descalificadoras en referencia a dos cuestiones fundamentales para proyectar la escolaridad de los chicos: las representaciones sobre las formas de socialización y sobre sus posibilidades de aprendizaje. En cuanto a las valoraciones sobre las formas de crianza, en las situaciones escolares es frecuente que el modelo de la *familia nuclear* (o restringida) se imponga como parámetro para evaluar la supuesta patología de los grupos

familiares que no responden a este modelo, y también son frecuentes los presupuestos sobre el bienestar y la normalidad con respecto a las cuales, todo lo que se distancia se califica de desviado o carente. En cuanto a las formas de aprendizaje, es evidente que el paradigma instructor y transmisor está fuertemente arraigado y naturalizado en las escuelas y deja poco espacio para incorporar otras posibles formas de conocer y comprender la realidad³. En estas posiciones, “los otros” aparecen como los depositarios y responsables de los problemas que padecen, como si hubieran podido elegirlos, y como si sus privaciones no fueran condición de los beneficios de algunos, sino producto de fallas propias de su *raza*, de sus *mentalidades*,...de su *cultura*.

Frente a esto, también es posible identificar situaciones escolares donde los docentes se detienen, dudan de sus certezas y cuestionan sus supuestos anteriores, reflexionan sobre los límites de su formación y estrategias, admiten su desconcierto, reconocen que el otro “es un misterio” (en términos de R. Díaz⁴), critican la forma de mirarlo que se les ha impuesto, se preguntan cómo construir un diálogo posible, cómo descifrar el sentido de tantos silencios y silenciamientos con los que a veces se encuentran, comienzan a andar un camino con “los otros” y dejan de construir un camino prefabricado para ellos pero sin ellos. Esto último, ciertamente, parece una condición para avanzar. Numerosas de estas experiencias, en su carácter fragmentado e incompleto, son recuperadas y relatadas por los docentes en diversos encuentros⁵.

³ Desarrollo más ampliamente esto en el texto “Representaciones docentes sobre las “formas de socialización” y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas”. Campos – Revista de Antropología Social, Universidad Federal do Parana, Curitiba-Parana- Brasil Junio de 2005.

⁴ En *Trabajo docente y diferencia cultural*, Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina, Raúl Díaz, (2001).

⁵ Muchos detalles sobre estas experiencias se relatan en el libro “Educación Intercultural y Bilingüe en la Argentina. Sistematización de Experiencias”, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Junio de 2004.

En un nivel no ya descriptivo, sino propositivo, la interculturalidad se proyecta suponiendo la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, la construcción conjunta de prioridades y estrategias; se referiría en definitiva, a un encuentro simétrico, basado en el diálogo entre diversas prioridades y saberes. Implicaría también la reflexión crítica sobre lo que se representa como las *propias formas culturales*, como condición para entender el carácter relativo e histórico de las mismas y, por tanto, suspender las acciones que llevan a imponerlas como las únicas posibles. En las situaciones más específicas de aprendizaje, la interculturalidad supondría reconocer a la diversidad como un atributo positivo de la sociedad y no como un problema, en tanto permitiría interpretar códigos diversos, relativizar los logros de la propia cultura. En sentido estricto, estas situaciones no existen, al menos en estos términos, simplemente porque no corresponden a la lógica dominante de las relaciones en nuestra sociedad. La pregunta es si de todas formas es posible construir condiciones para hacerlas posibles. Nos encontramos con innumerables intentos en este sentido, que suelen enfrentarse a grandes dificultades para sostenerse en el tiempo, para construir y mantener situaciones de escucha mutua, para superar su carácter fragmentado y avanzar sobre sus propias contradicciones; experiencias donde los sujetos, contra el sentido del discurso dominante, siguen luchando por la construcción de otras relaciones y otras palabras.

2. Educación intercultural como política de Estado y como reivindicación y estrategia de la sociedad civil⁶

⁶Algunas de las precisiones de este punto están desarrolladas en el texto Bordegaray, G - Novaro, G "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe en el Ministerio de Educación". *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Julio de 2004.

En torno a estos temas se encuentran iniciativas en desarrollo tanto desde el Estado como desde la sociedad civil.

Muchas veces se escucha decir que el Estado no ha hecho más que homogeneizar, negar, suprimir, asimilar, integrar y, últimamente, folklorizar. Se sostiene entonces que el Estado debe correrse de esta situación, dejando que los sujetos construyan las alternativas, ya que parece que cualquier cosa "tocada" por las políticas estatales es contaminada, resignificada, arruinada.

Aquí, creemos, es necesario ser muy cuidadosos. Debemos partir de una concepción no restringida del Estado (que lo limitaría a sus "aparatos"). Entendemos más bien al Estado (más aún en Latinoamérica) como espacio donde pueden (y deben) aparecer múltiples voces en diálogo y también en disputa, como espacio donde los grupos de poder tienen una presencia indudable, constante y muchas veces poco disimulada, pero también, como espacio de demanda de los sectores subalternos; en definitiva, entendemos al Estado como instancia de conflicto y lucha.

Sin dejar de reconocer el carácter uniformizante y discriminador que tuvo la política educativa con que se estructuró el sistema en particular en Argentina, es necesario trabajar para la construcción de otra política, que permita un margen de movimiento y maniobra donde los sujetos (diversos y desiguales) puedan ir asumiendo otras posiciones. Esto se encontrará permanentemente con límites, conflictos y contradicciones, pero ellos no deben hacernos resignar los espacios públicos a los actores del poder cediéndoles un espacio que debe ser disputado.

Consideremos además la significativa coincidencia (aunque se realice desde posiciones ideológicas distintas) entre la propuesta de "corrimento" del Estado para dar lugar a las organizaciones de la sociedad civil, con el discurso neoliberal, hipercrítico de "lo público" en general y que sostiene también la opción de correr al Estado para que la sociedad civil avance sobre estos problemas. Es necesario preguntarnos de qué sociedad civil se habla, reconocer una historia donde las organizaciones populares han sido

debilitadas, perseguidas, desaparecidas. No podemos perder de vista el riesgo de la devolución de la expectativa de resolución de conflictos a la sociedad civil teniendo en cuenta la escasa participación en ella de los que menos tienen. En esto se advierte en los últimos años un proceso de reconstrucción sumamente auspicioso y que es necesario seguir y apoyar sin miradas ingenuas que se imaginen que las asociaciones, fundaciones de este tipo están ajenas a la lógica de la fragmentación y la competencia mercantil y también a la lógica del Estado que nos atraviesa a todos.

3. La interculturalidad en el cruce entre la igualdad y la diversidad en educación

En el campo más específicamente educativo, es necesario reflexionar sobre los riesgos asociados a la crítica a los proyectos educativos uniformizadores. Por un lado es indudable que en ellos la diversidad era considerada una desviación del curso de la civilización y el progreso y la igualdad se transformaba frecuentemente en un argumento para legitimar los proyectos de asimilación que suponían el renunciamiento de “los otros” a lo que los diferenciaba de “la norma” (su lengua, sus creencias, sus saberes, etc). Sin embargo, parece de todas formas necesario discriminar los aspectos etnocéntricos, intolerantes con los que se estructuró nuestro sistema educativo, de sus aspectos igualdadores, en tanto a través de ellos se intentó, no solo la asimilación, sino también, con muchas contradicciones y límites, que todos los chicos tuvieran acceso a bienes y derechos considerados comunes (si bien sigue siendo una deuda reflexionar profundamente en torno a como definir “lo común”). Es necesario preguntarnos entonces si es posible mantener una idea de igualdad (en tanto goce de derechos) no asociada ahora a un proyecto necesariamente homogeneizador.

La diversidad y el lugar para la diversidad en los espacios de definición de políticas, también tiene sus riesgos, no menores a los de los proyectos anteriores: que la diversidad sea usada para reforzar el status de “minorías marginales” (en términos de Castaño, Granado), para legitimar la construcción de circuitos de escolarización no sólo diversos, sino también y sobre

todo, profundamente desiguales⁷. No podemos olvidarnos que la diversidad, no casualmente ha entrado fuertemente en la agenda pública en la década del 90 y que, si leemos el contenido de los documentos oficiales de estos años, uno de los mandatos más reiterados es que la escuela se transforme en un baluarte en la lucha contra la discriminación.

En definitiva, entonces, aún con contradicciones (en particular entre los objetivos e intenciones enunciadas y el sentido concreto de las políticas) y estando permanentemente atentos a sus sentidos y usos, afirmamos la necesidad de asumir una posición activa con vistas a que la interculturalidad deje de ser una política focalizada y compensatoria (al menos deje de ser sólo eso, como ahora parece serlo en muchos estados latinoamericanos) y esté presente, en el caso de la política educativa, en todos los espacios de definición curricular, formación y capacitación docente, transformación de los vínculos escolares y elaboración de material didáctico.

En todos estos espacios la interculturalidad debería traducirse tanto en políticas de reconocimiento de los denominados *otros* (denominación que también debería problematizarse), así como en una reflexión crítica sobre los propios mandatos, en acciones de reflexión sobre la forma en que esos otros fueron construidos, en parte, por la misma escuela (y aquí caben todas las reflexiones posibles sobre las implicancias del nacionalismo escolar y la valoración acrítica de la cultura occidental, por ejemplo en la historia escolar). Debe por eso ser al mismo tiempo una política hacia los considerados “otros” y una política hacia nosotros mismos. Seguramente como consecuencia de ello advertiremos que las fronteras y límites entre unos y otros no son tales, o al menos, son permanentemente transitadas, cruzadas y alteradas. Por ello, con Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano, creemos que *“Las escuelas están (deberían estar) para ayudar a entender críticamente lo que de subjetivo y de relativo tienen las culturas propias en tanto que construcciones*

⁷ Esto puede ampliarse con la consulta del texto “De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela” (Comp. María Rosa Neufeld y Ariel Thisted) EUDEBA. Buenos Aires, 1999.

sociales, no (al menos no sólo ni principalmente, creemos) *para enseñarnos la cultura* (pag 44).

Creemos también que todo esto debe hacerse no perdiendo de vista que la interculturalidad no puede ser sólo una política de la escuela, sin negar la importancia de que también lo sea. La escuela no puede ir sola contra el sentido de políticas económicas, de tierras, salud, etc, que no consideran este enfoque. Todo esto debe ser parte de un proceso abarcador, lo que implica la construcción de otras prioridades y estrategias para la escuela y la sociedad en su conjunto.

3. Interculturalidad y diálogo entre saberes

A partir de allí también compartimos con los mencionados autores que la educación multicultural debe ser entendida como desarrollo de competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción (Gibson) y, en ese sentido, no puede ser un programa para un grupo minoritario.

Partiendo de la posibilidad de desarrollar en los contextos de aprendizaje estas capacidades múltiples en diversos sistemas de percepción, la interculturalidad se plantea también como la posibilidad de un diálogo entre distintos saberes y formas de enseñanza. Esto tiene grandes potencialidades y muchos riesgos.

En principio es importante reconocer la potencia transformadora que tiene la posibilidad de asumir en la escuela que las formas de conocimiento instaladas y legitimadas (que como sabemos, en el mejor de los casos, son producto del diálogo entre los conocimientos disciplinares, lo que las investigaciones didácticas afirman sobre las posibilidades de aprendizaje de los chicos, las traducciones y creaciones de los didactas y docentes, la dinámica escolar) no son, en absoluto, las únicas formas posibles de conocimiento.

Frente a ellas, los sujetos crean y recrean innumerables saberes (llamados alternativamente previos, extraescolares, de la experiencia, de la vida), que deben reconocerse como tales y encontrar un lugar en los espacios formativos.

Este reconocimiento, decíamos, tiene grandes potencialidades considerando la histórica exclusión que en el sistema se ha hecho de formas de conocimiento consideradas *locales, no elaboradas, incompletas*, de todo lo que se suponía no fundado en una única racionalidad. Tiene además una indudable potencialidad si partimos de reconocer que los conocimientos escolares suelen efectivamente presentarse en forma descontextualizada y poco atractiva para los chicos.

Uno de los riesgos, es que en torno a la relación: conocimientos escolares-saberes sociales de "la vida" (como si la escuela no fuera parte de la vida) se construya una dualidad excluyente, cuando en verdad se advierte que ambos están profundamente relacionados, mantienen muchos atributos en común y, en parte por ello mismo, pueden dialogar.

La idea de una oposición excluyente, creemos, no sólo se construye *desde arriba*. Aunque desconocemos en detalle los debates internos dentro del campo de la educación popular, hemos advertido que desde algunas perspectivas, posiblemente como reacción a la desvalorización anterior, se tiende a construir una visión idílica, romantizada y estática de los saberes populares. Parecería no advertirse que los saberes populares están también atravesados por la fragmentación, la desestructuración y el despojo que sufren las poblaciones. Es necesario admitir que las formas y posibilidades de producción cultural de estos grupos fueron y son profundamente atravesadas por las situaciones de colonización cultural y desposesión. Las miradas ingenuas en este sentido, creemos, podrían llevar a construir visiones igualmente estereotipadas y esencialistas (aunque en este caso desde la positiva) sobre los sectores populares. En ocasiones esto coexiste con una imagen estereotipada y descalificadora de los saberes escolares, como si siempre fueran y no pudieran dejar de ser lejanos a la vida, aburridos y absurdos, correspondieran a un paradigma intelectualista y de transmisión unidireccional y se contraponieran necesariamente con los saberes vitales de la experiencia directa.

Sin negar el carácter simplificador que suelen tener los saberes escolares⁸, su modalidad frecuentemente estereotipada e ideologizada, los mismos tienen también contenidos recuperables para que los chicos construyan visiones más complejas sobre el mundo y la sociedad, herramientas para la reflexión, informaciones válidas, posiciones contradictorias a partir de las cuales, en ocasiones, es posible avanzar. A través de los saberes escolares se intenta acercar a los niños a relaciones e imágenes no conocidas y, en este sentido, ampliar el universo de sus experiencias.

Los saberes sociales, no dudamos, deben considerarse como cualquier forma de conocimiento, incompletos, provisorios y posibles de ser enriquecidos, entre otras cosas, a partir de los mismos saberes disciplinares y escolares con los que parecen enfrentados en una batalla desigual. Los peligros de la polarización son indudables, el empobrecimiento que la misma implicaría tanto para los saberes escolares como para los sociales, es también indudable. Más bien creemos que una de las funciones de la escuela debería ser ayudar a reconstruir por medio de propuestas sistemáticas los lazos de sentidos de los saberes y experiencias de los sectores tradicionalmente excluidos.

En el contexto intercultural de la escuela, no puede ser una estrategia única que los chicos expliciten los saberes que ya tienen y que se vinculan en muchos casos con sus experiencias fuera de la escuela. Que la escuela enseñe supone que se los lleve más allá, que se contraste lo que saben con lo que no saben, que se reconozcan los aportes pero también los límites de lo que traen y se tensionen hacia su apropiación de otros conocimientos.

De lo contrario, creemos, podríamos estar legitimando una educación atenta a las representaciones populares, la formación en habilidades generales y la participación social y política en los sujetos subalternos, y una educación actualizada en los últimos avances de las disciplinas académicas y los desarrollos de las didácticas en los

sectores favorecidos. Si reproducimos sin quererlo (y más aún, legitimamos) la dicotomía educación popular – educación de excelencia académica, estaríamos nuevamente, y tal vez con las mejores intenciones, y sin duda sin proponérselo, construyendo y legitimando la existencia de una educación para pobres y una para ricos, una para indígenas y otra para blancos, estaríamos tal vez, reforzando otra forma de expropiación de las mayorías.

GABRIELA NOVARO

Doctora en Antropología. Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires. Se ha especializado en el área de Antropología y Educación en diversas investigaciones vinculadas a la educación intercultural, la enseñanza de las ciencias sociales, la escolarización de niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires, etc.

Integrante del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología entre los años 2002 y 2005. Actualmente integra el área de Ciencias Sociales de la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Algunos de sus trabajos recientes son Representaciones docentes sobre las “formas de socialización” y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas. Campos – Revista de Antropología Social, Universidad Federal do Paraná, Curitiba-Paraná-Brasil, junio de 2005 y Niños y escuelas: saberes en disputa, presentado al XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. Buenos Aires, Marzo de 2006.

⁸ Aquí vamos a referirnos fundamentalmente al conocimiento de las ciencias sociales, área en la que venimos trabajando hace varios años en trabajos de investigación y gestión.