

Article

## La racialización de la diferencia en el campo educativo

MARÍA DOLORES BAZÁN, MARÍA EUGENIA BURGOS, BEATRIZ BONILLO, GABRIEL RODRÍGUEZ, MARCELA TEJERINA, XARA SACCHI DUEN

Universidad Nacional de Salta

### 1. Haciendo genealogías decoloniales

En este trabajo nos proponemos reflexionar críticamente en torno a dos términos claves: interculturalidad y género que consideramos decisivos en la construcción de nuestras sociedades y de nuestras existencias. Interesa en primer lugar proponer una breve historización de ambas nociones abordando algunos de los múltiples significados y usos que se les atribuyen, entendiéndolos como objetos construidos históricamente en la trama de complejas relaciones políticas, económicas, sociales y culturales. La interculturalidad y por ende, el género, no son conceptos transparentes ni simplemente formulaciones interpretativas, son más bien, aparatos discursivos, tendientes a establecer, delimitar y estabilizar muchos de los límites de lo que pensamos, decimos y hacemos, como nos relacionamos con l\*s otr\*s y con nosotr\*s mism\*s, no solo como enseñamos sino como aprendemos, define los modos en los que nos constituimos como sujet\*s que actuamos sobre los otr\*s y sobre nosotr\*s mism\*s.

Como todo concepto, los de interculturalidad y género deben ser entendidos como materiales de análisis no sólo teórico sino también histórico y epistémico. Ambos conceptos tienen, a su vez, una genealogía propia de sentidos. Es decir, una historia específica de significados, valores y prácticas a las que han sido asociados en cada época y lugar, de acuerdo con condiciones sociales e institucionales concretas, intereses en juego, actores intervinientes y capitales movilizados. Ambos conceptos, además, no han actuado ni actúan aislados sino en interacción con otros, ya sea a través de préstamos, polémicas, reelaboraciones o campos variables de relación e interlocución. Esta relación de diálogo y tensión entre los conceptos pone en escena los diversos conflictos y luchas políticas que los atraviesan en tantos espacios discursivos que participan (también) del proceso hegemónico de construcción de sentidos sociales y sus dislocaciones. Finalmente, estos conceptos por supuesto, producen marcos de legibilidad de cuerpos, instituciones, figuraciones simbólicas y subjetividades. Así mismo, aunque la conjunción “y”- interculturalidad y género-, dé la impresión de que las nociones enlazadas por dicha conjunción se adicionan, se suman o dan idea de coexistencia, conviene precaverse de sus restricciones, oposiciones, superposiciones, contradicciones políticas, epistemológicas e historiográficas.

Referir a interculturalidad y género nos reenvía de igual modo a una combinación heterogénea de diálogos, encuentros y desencuentros, debates, limitaciones y posibilidades de desacoples entre enfoques y movimientos sociales. De ahí la complejidad a la hora de intentar condensar líneas de abordaje, conscientes de cualquier manera, que estas pers-

pectivas pueden articularse, en tanto poseen nociones en común, como la necesidad de interpelar los paradigmas dominantes en las ciencias sociales, para producir otros saberes y ofrecer otros modos de aproximarnos a nuestras realidades.

En un sentido general todas ellas nos han ayudado a comprender que las cadenas no están ya en los pies sino en las mentes, más aún nos han llevado a reflexionar no sólo en los efectos de la razón colonial sino en la dificultad de lidiar con nuestro inconsciente colonial. A su vez, parafraseando a Freire “la cabeza piensa donde los pies pisan” y ahí está la potencia de nuestro trabajo colectivo.

## 2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad?

Concierne en primer lugar sobrevolar los múltiples significados y usos que se le atribuyen al término «interculturalidad», entendiéndolo como un objeto construido históricamente en la trama de un complejo de relaciones políticas, económicas, sociales y culturales. La interculturalidad admite diferentes búsquedas y preocupaciones tanto del punto de vista de la reflexión teórica como de iniciativas concretas. La interculturalidad no es un concepto de la academia, sino que emerge fruto de las luchas de los movimientos indígenas de América Latina y a diferencia de Europa el discurso de lo intercultural aparece ligado al problema de la discriminación sistemática de los migrantes del hemisferio sur (Tubino, 2004).

La interculturalidad como objeto históricamente construido ha sido dotado de sentido en contextos diferenciados e interconectados: Estados Unidos, Europa y América Latina, planteando una suerte de migración del concepto de unos contextos a otros, especialmente vehiculado gracias a la presión de los organismos financieros, los acuerdos y tratados internacionales y la labor de las agencias de cooperación internacional (Muñoz Cruz, citado en Antolinez Dominguez, 2011).

La interculturalidad puede ser examinada tanto desde una dimensión teórica como desde una dimensión política y en América Latina una y otra dimensión se superponen, se vuelven simultáneas y se funcionalizan y contradicen porque forman parte de los idearios sociales y de las luchas políticas de los movimientos y organizaciones indígenas durante al menos las últimas dos décadas. Por ello la noción de interculturalidad no se ha asimilado de manera homogénea y es precisamente en los núcleos de poder indígena donde éstas son más controversiales y simultáneamente donde se proponen más propuestas y sentidos (Moya, 2009, 22).

Sin duda, a diferencia de otros contextos, en Latinoamérica la cuestión de la interculturalidad está estrechamente relacionada con la problemática indígena, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que la noción de interculturalidad y su derivada de educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas (López, 1999). Igualmente, la noción de interculturalidad aparece ligada a la emergencia desde hace no más de veinte años de un nuevo actor social en el escenario sociopolítico latinoamericano: un movimiento indígena, primero nacional, y luego, regional, que removi6 la consciencia de las sociedades latinoamericanas.

El termino interculturalidad para López se enuncia en Sudamérica y específicamente en el campo educativo como consecuencia de la puesta en práctica de experiencias educativas con los indígenas Arahucos de Rio Negro en Venezuela. Señala a los antropólogos

y lingüistas Mosonyi y González entre los primeros en definir el término interculturalidad y aplicarlo al campo educativo destacando además la estrecha vinculación entre la definición del concepto y las Declaraciones de Barbados de 1971 y 1977. Estos antropólogos postularon la “interculturación” como vía para “buscar el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural evitando la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales” (Mosonyi y Gonzalez, 1974, 308, citado en López, 2009, 140), en forma simultánea al concepto de educación bicultural que se originó en Estados Unidos, poco después del reconocimiento de los derechos civiles a la población afroamericana y a la luz de las reivindicaciones culturales de la población hispana, particularmente la proveniente de México.

Asimismo, López identifica en el desarrollo del concepto interculturalidad y su correlato la Educación Intercultural Bilingüe dos tipos de direccionalidades a las que corresponden la intervención de distintos agentes. Una de estas direccionalidades es producto de la acción estatal o académica y de ONGs no indígena y por ende se orienta de arriba hacia abajo. En contraposición, la otra se caracteriza por la agencia indígena, marca una direccionalidad de *abajo hacia arriba*. Para López las propuestas y proyectos que surgen desde abajo son aquellas que suelen ser sostenibles en tanto responden a los proyectos políticos y de vida de las comunidades. Como exponentes de propuestas de arriba hacia abajo destaca lo ocurrido en Perú, Brasil y Guatemala, en relación a la segunda Colombia, Bolivia y Ecuador, en cuanto a Argentina, considera que el impulso en favor de la educación intercultural viene de una suerte de “globalización indígena en curso” resultante de la mayor relación e intercambio entre organizaciones indígenas en América Latina que comenzó a inicios de 1980 y en vista a la conmemoración del quinto aniversario de la invasión europea y que encontraba terreno fértil en la apertura democrática (López, 2009, 129-220).

Una contribución poco reconocida en la emergencia de la interculturalidad en Latinoamérica la constituyen los movimientos negros que en general, han sido ignorados por la literatura sobre interculturalidad y educación. Si bien la realidad de los grupos y movimientos negros es muy heterogénea y diferenciada en la región, estos colectivos se han caracterizado por la resistencia y por sus luchas contra el racismo en sus diferentes manifestaciones, desmantelando la ideología del “mestizaje” que todavía configura los imaginarios sociales de las sociedades latinoamericanas, promoviendo lecturas alternativas del proceso histórico vivido y del rol de los negros en la formación de los Estados y las sociedades. En lo que se relaciona a la educación han cuestionado fuertemente el discurso y las prácticas eurocéntricas, homogeneizadoras y monoculturales (Ferraó Candau, 2013, 145-161).

Es posible marcar una distinción entre dos polos de interpretación antagónicos en relación con la interculturalidad:

a) Uno *oficialista*, funcional al modelo de estado-nación neoliberal que concibe las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyan al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado (entre ellos los pueblos indígenas). b) Otro, *crítico* del sistema político y económico neoliberal que, desde una visión altermundista, considera que la interculturalidad en general y la educación intercultural bilingüe en lo específico son un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna (Sarto-

relo, 2009, 78). Educativamente esto significa fortalecer lo propio como punto de partida para dialogar críticamente con lo ajeno.

La primera perspectiva responde al intento por parte de las instituciones internacionales neoliberales (como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, entre otras) y de los gobiernos nacionales latinoamericanos que defienden este modelo de apropiarse de un ideal potencialmente democratizador y asumir el liderazgo del proyecto intercultural por medio de un proceso de *oficialización* de la interculturalidad. La segunda indicaría concepciones críticas de la interculturalidad que surgen en las luchas de los pueblos indígenas y de la sociedad civil nacional e internacional y que, reivindicando nuevas formas de democracia y de ciudadanía más participativas e incluyentes, cuestionan el *status quo* vigente, manifestando como la educación intercultural no sólo es una decisión pedagógica, sino que abarca también la dimensión política.

Distintos autores advierten asimismo que en el uso cada vez más amplio de la interculturalidad y particularmente en su uso ya «oficial», encontramos un conflicto de significados, políticas y metas que tiene sus raíces en asuntos de poder, en el debate sobre la diferencia cultural y en planteos y proyectos políticos y sociales muy distintos. La creciente incorporación de la interculturalidad en el discurso oficial de los Estados y organismos internacionales tiene por fundamento un enfoque que no cuestiona el modelo sociopolítico vigente, marcado por la lógica neoliberal “no cuestiona las reglas de juego” y es asumida como estrategia para favorecer la cohesión social, asimilando los grupos socioculturales subordinados a la cultura hegemónica. Las relaciones de poder entre los diferentes grupos no son puestas en cuestión.

Desde la perspectiva poscolonial Walsh (2001; 2002), Mignolo (2002) suponen que la interculturalidad se presenta como un proyecto que cuestiona los diversos multiculturalismos, porque éstos se quedan en la búsqueda de una especie de reconocimiento y de celebración banalizante de una diferencia cultural por una entidad o lugar que se imagina por fuera de los particularismos, en tanto se supone como universal (Restrepo, 2004, 281). El debate sobre lo multicultural y lo pluricultural donde el prefijo *multi*, se sabe, “tiene sus raíces en países occidentales” (Walsh, 2008, 5) constituye un relativismo cultural que oculta la persistencia de desigualdades sociales. Por el contrario, prefijo *plurise* utiliza fundamentalmente en América Latina y refiere a una región en la que pueblos indígenas y afrodescendientes han convivido “durante siglos con blancos mestizos y donde el mestizaje y la mezcla racial han jugado un papel significativo” (op.cit). Por eso la interculturalidad se inscribiría en otro registro, tendría una connotación contra-hegemónica y de transformación tanto de las relaciones sociales entre los diversos sectores que constituyen al país, como de las estructuras e instituciones públicas (Walsh, 2001, 134).

Del mismo modo no deja de ser interesante –como afirma Cavalcanti-Schiel– que en América Latina el debate contemporáneo acerca de la «interculturalidad» haya encontrado su más evidente ámbito de problematización inicial en el campo pedagógico, y no, de manera más general, en el campo jurídico y político. En términos generales, en todos los países latinoamericanos la educación intercultural, o educación bilingüe –o como ésta se designa de manera más usual: educación intercultural bilingüe, constituye un tema común, con una agenda prácticamente idéntica, lo que no acontece con otros temas más conflictivos, como el territorio, la representación política y el control de los recursos naturales. Lo que lleva a pensar que la educación resultaría un tema “blando” para el trata-

miento de lo étnico o lo “multiétnico” o que la educación sería de alguna manera un lugar que está fuera de los procesos de *racialización* y *colonialidad*, que la misma institución y sus prácticas podrían funcionar de alguna manera como un lugar sin conflicto. Idea claramente asociada a los ideales positivistas de construcción de una nación, donde la educación vendría ser como el lugar contenedor y a la vez obturador de cualquier conflicto. E ignorando la profunda relación entre la institución escuelas y las prácticas educativas en los procesos coloniales racializantes de “modernización”.

El termino interculturalidad resulta un *comodín* para los discursos políticos de moda, en realidad a criterio de Cavalcanti-Schiel (2007) un objeto construido históricamente que debe su existencia a un conjunto de relaciones simbólicas atinentes fundamentalmente a un enunciador discursivo específico no indígena, es decir, es a todas luces una empresa de “blancos”. Cabe asimismo destacar que gran parte de los estudios sobre interculturalidad en Latinoamérica han estado marcados por aproximaciones constitucionalistas que han tendido a judicializar la problemática étnica (Sieder 2002 citado en Bolados García, 2012), liderada por juristas y representantes de organizaciones que han introducido las discusiones sobre la diversidad cultural en la agenda de los organismos internacionales.

Muchos movimientos indígenas valoran los años ‘90 en cuanto a su reconocimiento y participación política en las reformas impulsadas durante ese período, por ejemplo, en la Argentina el discurso pluralista llega después de la última dictadura militar en 1984. Se producen a partir de entonces cambios importantes en la relación del Estado con los pueblos indígenas tales como la sanción de leyes nacionales y provinciales (Ley 23.302/85 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes y el Decreto Reglamentario N° 155/89; Ley 24.071/92 de aprobación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes). La reforma de la Constitución Nacional del año 1994 y la sanción del artículo 75, inciso 17, incorpora los derechos de los pueblos indígenas y a partir de este reconocimiento constitucional, se configura una situación de derecho específico y particular para los pueblos indígenas de la Argentina, que encierra la obligación de readecuar el marco del Estado y sus instituciones, en función del reconocimiento de su pluralidad étnica y cultural.

Esto partiendo de un hecho aparentemente paradójico: durante los años 90 del siglo XX, década de la consolidación del poder financiero mundial y en la que se produce la extensión del neoliberalismo como matriz económica y forma de gobierno que provoca crisis, violencia, fracturas graves en casi todos los países de la región y formas de exclusión cada vez más aberrantes, se introducen a la vez y de modo contradictorio, toda una serie de reformas, incluido el texto de la nueva constitución en Argentina, que *reposiciona* el problema indígena y el de la educación, en particular, creando estrategias educativas (programas y proyectos de Educación Intercultural Bilingüe o EIB), que se presentan como capaces de contribuir a la superación de la exclusión histórica y como reafirmación de los proyectos etnopolíticos de algunos pueblos indígenas.

Se observan además que estos avances se han limitado a un reconocimiento formal y restringido de los derechos colectivos de los pueblos originarios, orientados a compatibilizar democracia política y libertad económica y lo vinculan con la arremetida neoliberal que se impuso en el escenario internacional después de la Segunda Guerra Mundial. Como hemos demostrado en otros trabajos refiriéndonos a la situación de las comunidades indígenas en el Chaco salteño (Bazan, 2010), la interculturalidad política y jurídica

pareciera no ser exactamente lo mismo, ni pueden reducirse a la “constitucionalización”. La década de los ‘90 se presenta entonces paradigmática y pone en evidencia una “confluencia perversa” que radica en que democracia política y libertad económica, aunque parecen representar ideologías opuestas constituyen, en realidad una nueva ingeniería social (Bolados García, 2012, 135-144).

Es de destacar que en Argentina la interculturalidad es propuesta para los “aborígenes”, lo que evidencia una racionalidad de gobierno neoliberal, como expresan los organismos mapuches “sitúa a los indígenas como responsables de su fracaso y coloca el problema de la igualdad nuevamente en el “otro” diferente” [...] la interculturalidad no debería ser una modalidad del sistema educativo [...] sino una propuesta general para que toda la sociedad se repiense desde la perspectiva intercultural [...] en realidad quienes no son interculturales y necesitan educarse en ello, son el estado y la sociedad civil argentina”. Y agregan además “los programas educativos bilingües para indígenas parten de una estrategia de gobernabilidad política en cuanto anula o pospone la educación en propias manos de los pueblos indígenas. Que, como acción atada a las políticas neoliberales de atención a la diversidad y respeto a las diferencias, vuelve subalterna la diferencia, la exotiza y así coarta la vigencia y proyección económica, social y cultural de los pueblos originarios” (citado por Díaz y otros, 2010, 113-114).

### 3. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Género?<sup>1</sup>

El término «género» no ha revestido una unívoca significación en la historia reciente. Lo que ha permitido a la historiadora marxista inglesa Joan Scott afirmar en su libro *Género e Historia* que “quienes quieran codificar los significados de las palabras van a librar una batalla perdida de antemano, porque las palabras, como las ideas y las cosas que significan, tienen una historia” (Scott, 2008, 48). La autora ubica una de primeras definiciones en el *Dictionnaire de la langue française* en 1876<sup>2</sup>, para más luego aludir que el vocablo «género» en su empleo más actual “apareció primero entre las feministas estadounidenses que querían insistir en la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo”.

Por su parte Rosa Cobo Bedia (1995) sostiene que la génesis de esta noción se remonta al siglo XVII con el pensamiento de Poulain de la Barre, autor de filiación cartesiana, que publicó varios textos en los que polemizaba con los partidarios de la inferioridad de las mujeres. “La idea central de Poulain de la Barre es que la desigualdad social entre hombres y mujeres no es consecuencia de la desigualdad natural, sino que, por el contrario, es la propia desigualdad social y política la que produce teorías que postulan la inferioridad de la naturaleza femenina” (Cobo Bedia, 1995, 2).

<sup>1</sup> Seguimos en nuestras reflexiones a Mattio, E. (2012) *¿De qué hablamos cuando hablamos de género?* En Faúndes, J. y otros (eds.), *Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad); Clases Curso Virtual: *Género y Sexualidades. Debates y Herramientas para una educación Intercultural*. Centro Redes; Preciado, Halberstan y Bourcier *Retóricas de Género Políticas de identidad, performance, performatividad y prótesis*. Mimeo.

<sup>2</sup> El *Dictionnaire de La langue française* (Diccionario de la lengua francesa) presentaba en 1876 el siguiente uso: “No se sabe de qué género es, si es macho o hembra, se dice de un hombre muy reservado, de quien no se conocen los sentimientos” citado por Scott. J. (2008).

La autora tomando los aportes de Amelia Valcárcel, sostiene “que el descubrimiento de que el género es una construcción social se termina de consolidar en la Ilustración. En el siglo XVIII, los individuos descubren individual y colectivamente que la desigualdad no es un hecho natural, sino histórico”. Así mismo Alicia H. Puleo (citada por Cobo Bedia, 1995: 3) dice que “la Ilustración es testigo de una intensa polémica en torno a los sexos: D’Alembert, Condorcet, Madame de Lambert, Théroigne de Méricourt y Olympe de Gouges, entre otros, defendieron la igualdad entre los sexos y refutaron las opiniones contrarias de quienes sostenían la inferioridad natural de las mujeres”.

Ochy Curiel (1995) destaca el trabajo de la antropóloga norteamericana Margaret Mead en «Sex and Temperament in Three Primitive Societies» realizado en Nueva Guinea, como uno de los textos más influyente sobre este tema. Mead analizó cómo la división sexual del trabajo y las estructuras de parentesco explicaban los distintos papeles de género en las distintas etnias que estudió, de manera distinta a las sociedades occidentales, demostrando que las diferencias temperamentales no eran innatas sino sociales.

El libro «El segundo sexo» que en 1949 publicó la filósofa existencialista francesa Simone de Beauvoir, resultó indudablemente un texto inspirador para muchas mujeres y para la teoría y la praxis feminista de la segunda mitad del siglo pasado. Uno de sus pasajes más notables afirma: “No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino. Únicamente la mediación de otro puede constituir a un individuo como otro” (Beauvoir, 2007, 207).

Como expresa Mattio (2012, 87) más allá de lo que Simone de Beauvoir, significara con esa afirmación – la distinción entre la hembra biológicamente natural y la mujer culturalmente constituida a partir de aquella –, lo cierto es que muchas autoras feministas encontraron allí una distinción que se volvería fundamental para el «feminismo de la segunda ola»<sup>3</sup>: la distinción entre sexo y género.

Otro texto central fue el de Kate Millet «Sexual Politics» en 1970 en el cual realiza un estudio sobre las vinculaciones entre la diferencia sexual y las relaciones de poder. El sexo tiene un cariz político que generalmente pasa desapercibido, empleando el término política para referirse a las relaciones que se establecen desde el poder con la finalidad de que el grupo dirigente mantenga el control sobre quienes domina. De ahí deriva la legitimidad para hablar de “política sexual”. El carácter patriarcal de la sociedad hace que las costumbres sexuales envuelvan relaciones de dominio y, por tanto, estén impregnadas de política. El patriarcado es entonces, un sistema de dominación sexual, el sistema básico de dominación sobre el que se levanta otro tipo de dominaciones, como son las de clase y raza.

Otra acepción de la noción de género es la propuesta por Gayle Rubin en 1975 como “el sistema de relaciones e instituciones sociales y culturales que moldean el material biológico del sexo humano”. Rubin abogaba por el uso complejo del “sistema sexo/género”, el que – en vez de asentarse en la diferenciación autoexcluyente de ambos términos – suponía una distinción no antagónica de los mismos, y permitía pensar el conjunto global de

---

<sup>3</sup> Se reconocen “tres olas del feminismo”: genealogía que señala tres momentos esenciales: uno la obtención de reivindicaciones concretas, por ejemplo: el sufragio universal -siglos XIX y XX- en la primera ola; la liberación de la mujer y los derechos sexuales y reproductivos -años 60 del siglo XX- en la segunda; el reconocimiento de la diversidad y de la diferencia -años 90 del siglo XX- en la tercera.

arreglos a través de los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana.

La distinción sexo-género no tuvo un carácter meramente descriptivo, sino más bien una pretensión crítica y desestabilizadora respecto de los modos de organización social de las relaciones entre los sexos. Una década después, Joan Scott propuso que el género debía entenderse como un sistema complejo de producción, simbolización e interpretación cultural de las diferencias sexuales, organizadas en dos universos que atraviesan la totalidad de prácticas y relaciones colectivas: el universo que nombra lo “masculino” y el que refiere a lo “femenino”. Ambos órdenes articulan de modo diferencial los elementos distintivos entre los sexos y los traducen en múltiples desigualdades, construidas mediante una trama densa de significaciones que van, desde las representaciones sociales sobre el significado de “mujer” y “varón”, pasando por los discursos normativos (religioso, político, educativo, científico, legal, etc.) que indican cómo leer y producir identidades de género en cada contexto, hasta las instituciones abiertamente creadas a partir de la división sexual, como el mercado laboral, la familia y el sistema de parentesco.

El estudio de los sistemas de género como sistemas binarios que oponen la hembra al macho, lo masculino a lo femenino, no sobre la base de la igualdad, sino más bien en términos jerárquicos y asimétricos contribuyó a desacralizar los roles sociales culturalmente asignados a varones y mujeres. Si el género es una interpretación cultural y variable, no hay un modo unívoco de entender la feminidad o la masculinidad. El «ser mujer» – y por extensión, el «ser varón» – no puede ser entendido como una identidad «natural» o «incondicionada», sino más bien como roles sociales culturalmente asignados, que por su carácter contingente son susceptibles de ser resignificados (Mattio, 2012, 89).

En el seno del pensamiento feminista Judith Butler (2001) ha criticado las definiciones que, como la propuesta por Joan Scott, no ponen nunca en cuestión la existencia de dos –y sólo dos– formas de organización de las prácticas sexuales, a las que se hacen coincidir con dos identidades igualmente excluyentes –aunque desigualmente operantes– como las de “varón” y “mujer”. Para Butler este modo de conceptualizar binariamente el vínculo entre “género” y “sexo” parte de pensar a la heterosexualidad como un *a priori* no problemático. Esta matriz discursiva/epistémica heterosexual opera – según la autora – como un modelo que “supone que para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable (masculino expresa hombre; femenino expresa mujer) que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad” (Ivi, 38).

La *matriz heterosexual* funciona como un marco u horizonte en el que los cuerpos son leídos y significados, y a partir del cual se regulan los modos disponibles y viables de vivir y actuar «como mujeres» o «como varones». De tal modo, aquellos cuerpos, géneros o deseos que transgredan de alguna forma los modelos regulativos que tal matriz impone, están expuestos a las más diversas formas de sanción social –burlas, persecuciones, descrédito moral, falta de reconocimiento jurídico, social o cultural, e incluso, la muerte–.

Butler sugería que la teoría feminista no debía «prescribir una forma de vida con género» sino más bien «abrir el campo de las posibilidades para el género sin dictar qué tipos de posibilidades debían ser realizadas» (Ivi, 10). Es decir, no debía canonizar las formas tradicionales de concebir la masculinidad o la feminidad sino más bien evidenciar la inestabilidad intrínseca de tales expresiones. En un texto fundacional y revolucionario

como «El género en disputa» en 1990, Butler se propone desestabilizar «el orden obligatorio de sexo/género/deseo», es decir, la pretendida naturalidad del vínculo causal o expresivo entre tales términos (Butler, 2001).

Según relata Mattio (Mattio, 2012, 101) en una entrevista reciente, interrogada acerca de la distinción sexo-género, Butler señalaba: «No estoy segura de que la distinción entre sexo y género siga siendo importante. Algunos antropólogos en los años ochenta y noventa afirmaban que el sexo era un hecho biológico, y el género, la interpretación social o cultural de ese hecho biológico. Ahora, sin embargo, los historiadores de la ciencia han demostrado que las categorías de sexo han cambiado con el tiempo, que ahora usamos criterios diferentes para determinar el sexo [...]. No se puede decir que el género sea una forma cultural y el sexo simplemente un asunto biológico, porque la biología misma tiene una historia social y no siempre ha considerado el sexo de la misma manera». Y agregaba: «¿Existe un buen modo de categorizar los cuerpos? ¿Qué nos dicen las categorías? Creo que las categorías nos dicen más sobre la necesidad de categorizar los cuerpos que sobre los cuerpos mismos. A mí me resultó interesante la distinción entre sexo y género porque permite, como decía Beauvoir, diferenciar entre anatomía y función social, de modo que se podría tener una anatomía cualquiera pero la forma social no estaría determinada por la anatomía

En el mismo sentido Mattio (Ivi, 90-91) destaca que el aspecto más interesante de la propuesta de la autora norteamericana es su concepción performativa del género. Contra la presuposición de sentido común que concibe cualquier actuación de género como expresión de una determinada identidad de género mayormente estable, Butler toma en cuenta la sugerencia nietzscheana de que «no hay ningún ‘ser’ detrás del hacer», entonces el género no es un atributo sustantivo que precede a nuestras actuaciones – performances – masculinas o femeninas: “El género siempre es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se pueda considerar preexistente a la acción. [...] no hay una identidad de género detrás de las expresiones de género; esa identidad se constituye performativamente por las mismas «expresiones» que, según se dice, son resultado de ésta” (Butler, 2001, 58)

Butler no concibe al género de manera «voluntarista» – es decir, nadie elige el género que ha de actuar frente a los demás como si se tratase de la indumentaria con la que nos vestimos cada día –. Por el contrario, Butler subraya el abordaje discursivo que implica su propuesta: «la performatividad», aclara, «debe entenderse, no como un ‘acto’ singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra» (Butler, 2002, 18). Es decir, desde que venimos al mundo somos colocados en un horizonte discursivo heterocentrado en el que somos reconocidos o como varones o como mujeres.

Su concepción performativa de género evita igualmente todo compromiso «constructivista». Es decir, su manera de entender el proceso de generización no presupone una superficie de inscripción – el cuerpo – que estaría sexuada de antemano. En «Cuerpos que importan» en 1993, Butler explicita que la «sexuación» del cuerpo también es un efecto performativo: «las normas reguladoras del ‘sexo’ obran de una manera performativa para constituir la materialidad de los cuerpos y, más específicamente, para materializar el sexo del cuerpo, para materializar la diferencia sexual en aras de consolidar el imperativo heterosexual» (Ibidem). Butler señala que no hay un cuerpo puro que descansa por debajo de

las categorías sexuales, genéricas o raciales con las que es marcado desde su nacimiento, sino que dicho cuerpo nos es dado, se nos hace perceptible a la luz de categorías socialmente compartidas que no sólo tienen un carácter descriptivo, sino que además tienen una fuerza normativa ineludible (Ivi, 31).

Otras perspectivas han puesto en evidencia los orígenes biomédicos del concepto de género. Preciado recurre a la tipología de Foucault que establece una diferencia histórica entre sociedades soberanas, disciplinarias y de control. Según Foucault en las sociedades soberanas (hasta el S. XVIII) hay una equivalencia jurídico-simbólica entre el crimen y el castigo, y el poder (un poder negativo puesto que sólo puede decidir de la muerte) se articula en torno a la figura de un soberano único que decide sobre la muerte de sus súbditos. Por el contrario, en las sociedades disciplinarias y de control, el poder depende de la capacidad de producir la vida en términos demográficos, de políticas de control de la reproducción; en otras palabras, el poder es usado para dar, administrar y optimizar la vida. El soberano, si bien tenía poder de dar vida y muerte, en realidad sólo tenía poder de muerte, poder de la espada, podía quitar-marcar-gastar-destrozar las vidas. El poder moderno cuida el cuerpo y la población, lo produce, lo optimiza, como cuerpo productor y cuerpo reproductor. El soberano se transforma en una instancia colectiva y se pasa del castigo del acto-crimen al castigo del sujeto. La falta se la traslada del acto al sujeto. Que será a partir de allí: sujeto criminal, peligroso, anormal, etc. se buscará la razón del crimen justamente en las marcas de la raza (degeneración, atavismo), de la sexualidad (infantilismo, monomanía, etc), de la clase (la pobreza como causa de la criminalidad). Lo que en realidad supone la producción de esos cuerpos y sujetos anormales, patologizados, criminalizados, etc. En estas sociedades hay también una dinámica institucional de corrección y regulación sistemática de los espacios (por ejemplo, la prisión, el hospital, la escuela, la carrera militar, etc.), cuyo objetivo es la regulación del cuerpo y la transformación de los hábitos de conducta.

Preciado realiza una correspondencia entre estas formas de división del poder y un análisis histórico de los regímenes de producción de la sexualidad en la civilización occidental. En este sentido considera que se podría hablar de una sexualidad premoderna, moderna y posmoderna. Las fronteras entre los distintos periodos de esta historia de la sexualidad son difusas, aunque para la autora de «Manifiesto Contrasesual» (2000) sí existen algunos puntos de inflexión (marcados por una serie de «*fechas-fetiches*») en los que se producen cambios muy significativos que determinan la transformación de las identidades de género.

Así recupera que Thomas Laqueur señala en su libro «*Making sex*» que hasta el S. XVII existía un sólo sexo, el masculino, con una variable débil y decadente que se asociaría a la femineidad. Se creía en la existencia de una especie de órgano sexual universal que se representaba en forma U (derivando en masculino si estaba para afuera y en femenino si se encontraba hacia adentro). Posteriormente apareció un nuevo régimen visual de la sexualidad, un nuevo paradigma epistemológico, para el que los órganos genitales constituían elemento clave de la diferencia sexual.

Por lo tanto, la diferencia sexual y la diferencia entre homosexualidad y heterosexualidad serían regímenes de representación de la sexualidad relativamente recientes. No es hasta el S. XVII cuando la representación médica de la anatomía sexual produce la diferencia sexual entre lo masculino y lo femenino. Del mismo modo que no es hasta finales

del S. XIX, cuando diversos estudios asociados a la ciencia médica fijaron por primera vez la distinción lingüística y conceptual entre homosexualidad y heterosexualidad, entre perversión sexual y normalidad.

Siguiendo a Foucault también podemos constatar que el “dispositivo de la sexualidad” se desplegó especialmente en cuatro áreas: la sexualidad de la mujer, la sexualidad de los niños, el control de la reproducción y las patologías sexuales. A partir de ellas van a crearse – inventarse – figuras que serán observadas y reguladas: la mujer histérica, el niño masturbador, la pareja legal que practica la anticoncepción, y el pervertido, generalmente identificado con la homosexualidad.

Según Preciado, si extendemos los análisis del poder y la sexualidad de Foucault al siglo XX, podemos señalar un punto de inflexión fundamental (otra fecha-fetiché) en torno a 1953, coincidiendo con la aparición pública de Christine Jorgensen, la primera transexual mediática estadounidense. Los “sujetos sexuales” aparecen, así como una invención moderna que comenzará a cuestionarse. A mediados del S. XX, se gesta una noción de la sexualidad que pone en duda la relación causal entre sexo y género, esto es, que cuestiona la idea de que el sexo es una instancia biológica predeterminada y fija que sirve como base estable sobre la que se asienta la construcción cultural de la diferencia de género.

Ese mismo año, el psicólogo y sexólogo neozelandés, Dr. John William Money especializado en el tratamiento de niños con problemas de indeterminación de la morfología sexual, utilizó por primera vez la noción de género (castellanización del término anglosajón *gender que deriva de genus, género: categoría taxonómica y gramatical. Ser, especies, género. Etc.*) para referirse a la posibilidad quirúrgica y hormonal de transformar los órganos genitales durante los primeros 18 meses de vida.

Esto va a suponer un cuestionamiento absoluto, subraya Preciado “del régimen sexual bipolar de la modernidad, de la epistemología visual sobre la que se había construido el conocimiento de la sexualidad”. Además, es muy significativo el hecho de que el concepto de género no apareció en el ámbito de los estudios sociológicos y humanistas, sino asociado a la medicina y a las tecnologías de intervención de la sexualidad.

John Money justificaba estas intervenciones quirúrgicas en los bebés con problemas de indeterminación sexual como el único medio para posibilitar su adaptación a la vida familiar y a la lógica productiva y re-productiva de la sociedad. Lo llamativo es que esta práctica (que supuso la aplicación artificial y cruel de un proceso de selección sexual de corte darwinista) sólo comienza a ponerse en cuestión hacia finales de los años 90 cuando se constituyeron las primeras asociaciones de intersexuales en los EEUU que exigían poder acceder a sus historiales médicos y reclamaban el derecho de todo cuerpo a elegir las transformaciones que se lleven a cabo sobre su morfología genital.

Para Preciado este hecho ilustra como los dispositivos institucionales de poder de la modernidad (desde la medicina al sistema educativo, pasando por las instituciones jurídicas o la industria cultural) han trabajado unánimemente en la construcción de un régimen específico de construcción de la diferencia sexual y de género. Un régimen en el que la normalidad (lo natural) estaría representado por lo masculino y lo femenino, mientras otras identidades sexuales – transgéneros, transexuales, discapacitados – no serían más que la excepción, el error o el fallo, monstruoso que confirma la regla.

Las teorías queers, señala Preciado, ponen en cuestión la distinción clásica entre sexo y género, haciendo hincapié en el hecho de que la noción de género apareció en el contex-

to del discurso médico como un término que hacía referencia a las tecnologías de intervención y modificación de los órganos genitales y cuyo único objetivo era llevar a cabo un proceso de normalización sexual.

Del mismo modo Preciado considera necesario y urgente desde un punto de vista político repensar el auténtico sentido de la dicotomía sexo-género (presentada convencionalmente como una relación natural), y entender dicha dicotomía como el resultado de aplicar un conjunto de dispositivos políticos e ideológicos. *La sexualidad no sería algo biológico, sino una construcción social, una tecnología*, y sólo trascendiendo la dicotomía entre sexo y género se puede articular un discurso y una acción política que rompa con la labor normalizadora y mutiladora de la diferencia sexual.

Ahora bien, más allá de las sugerentes discusiones entre éstos y otros tantos posicionamientos teóricos en el interior del campo académico, existe un acuerdo general en sostener que “género” y “sexo” no son dos dimensiones excluyentes entre sí. Del mismo modo, tampoco son productos de la determinación unívoca de la cultura y de la naturaleza respectivamente, ni de la total libertad de elección de l\*s sujetos. Es decir que, ni la condición sexual de una persona es sólo el conjunto de rasgos anatómicos que definen su genitalidad (más bien comporta el universo de valoraciones, prescripciones y posibilidades activadas simbólicamente en su entorno), ni el género es exclusivamente la condición (masculina o femenina) impuesta más o menos coercitivamente por la sociedad y moldeada por la cultura. Tanto el sexo como el género pertenecen al orden de las *diferencias críticas* sobre las que la cultura, la ideología y el lenguaje operan construyendo jerarquías y organizando arbitrariamente el poder, aunque sin hegemonizarlo nunca por completo.

#### 4. El color de la escuela en la frontera norte

“...Este...bueno yo... para mí este... los momentos más lindos, más decisivos de mi vida, ha sido en mi infancia, en mi infancia eh ... tengo muchos recuerdos...eh porque bueno antes éramos libres, yo sentía así ..., yo sentía una libertad total en esas épocas, mi niñez hasta mi adolescencia [...] eh hasta el momento que yo fui a la escuela”

“[...] porque es un recuerdo que nunca voy a olvidar que siempre lo voy a recordar y que siempre voy a llevar como experiencia ... eh ... en mis primeros pasos ... eh ... en la vida, era como un..., como un despertar para mí porque siendo ... siendo niña ingrese en la escuela ... porque entré a la escuela no teniendo mucha oportunidad en la escuela... cuando entré a la escuela era un momento tan ..., tan duro no? para mí ..., porque en aquel época muy poco wichis ingresaba en la escuela ..., me acuerdo que no... no permitían los wichis en una escuela y yo ingresé en mi primer grado... ingresé en la escuela nacional, una escuela que yo... este no vi muchos wichis ahí [...]

[...] y bueno... cuando ... eh ... voy a mi escuela ... era duro para mí ... porque yo no comprendía casi el castellano..., no entendía casi el castellano, no lo hablaba muy bien al castellano..., entonces era para mí muy difícil ..., para mí estar entre gente o ... de hijos que uno creía que eran mayores... que yo me refiero en ... en la pobreza en la riqueza ..., entonces yo me sentía tan ..., tan humilde, tan bajo, en medio de mis compañeras ..., veía mis compañeras traían todo, tenían útiles, tenían buen vestidos, eh ....a la par de ellos yo me sentía tan ... , tan chiquita ..., pero yo estaba ahí, estaba compartiendo, escuchaba la maestra enseñando ahí y yo sentía como... me burlaban mis compañeros porque bueno yo...yo no hablaba, no preguntaba, me burlaban eh .... de una forma muy este.... discriminada por decir así, ... yo me sentía tan... tan discriminada en esos tiempos, porque me burlaban, me decían muchas cosas, y por ahí este... pasaban y yo estaba en el primer asiento, eh... por ahí ello me burlaban me decían cosas ... que por ahí me cuesta repetir, no no lo

quiero repetir, son palabra muy fuertes ... me decían de todo, me decían de todo, me pegaban en la cabeza, pasaban, me mechoneaban ... y no hablaba ... tampoco lloraba –se ríe- no hablaba ..., pero tampoco lloraba – se ríe- aunque era... duele no? porque cuando te tiran los pelos era un dolor, pero no ... no lloraba ..., yo sentía una cosa, yo decía soy fuerte, entre medio de ellos yo sentía la fuerza ..., yo quería estudiar..., esa era mi decisión ..., yo tome una decisión..., no mirar ..., no sentir los golpes ... solo estudiar y saber [...]. (N. López, comunicación personal, junio 2015)

Hemos tomado este texto para comenzar a hablar del *color* de la escuela en el norte salteño. Es un intento de llamar la atención sobre la dificultad de reconocer que este color es el de la *racialización*. La racialización es el efecto de los procesos de colonización que construyen y legitiman *blanquitud* como un modo del ser: como un modo de ser legible, como un modo de la normalidad, como un modo de la ciudadanía, como un modo del “ser nacional” y del ser identitario.

De esta manera se elabora una especie de *pantone* (paleta de colores) en el cual la blanquitud es el ideal de realización y a su vez de posibilidad de reconocimiento social, legal y político. Podríamos decir que la blanquitud hace ciudadanía. O más aún hace personas o seres humanos. Rita Segato dice que las poblaciones del continente nunca dejan de ser “casi blanc\*s”. En este sentido se impone una ceguera de color y cuesta hablar de nuestra morochez.

La blanquitud es una tecnología de subjetivización, de producción de capital-mercancía o simbólico- y una matriz de legibilidad, posibilidad y existencia de los cuerpos. Tal vez por ello l\*s alumn\*s de una escuela de Salvador Mazza, en la frontera argentina boliviana, como relatáramos en el libro *Exploraciones de Frontera* (2010), frente a la pregunta escolar ¿Qué son l\*s aborígenes para nosotr\*s? Respondieron: casi raza, cuando se interrogó sobre el sentido de esta afirmación, aclararon: casi especie, al recordarles que habían visitado a pueblos originarios en sus comunidades, los definieron entonces como: casi humanos.

¿Por qué habría de sorprendernos estas afirmaciones si la institución escuela y sus técnicas corporales suele funcionar como el lugar donde se aprende la razón colonial, se naturaliza la racialización y en este sentido se vuelve expulsiva para quienes son la “frontera del color” o de la lengua? La misma enunciación de la pregunta realizada a l\*s niñ\*s dibuja un “nosotros” dentro -del que todo niñ\* quiere pertenecer, “la blanquitud”- y un “otros” l\*s aborígenes fuera. De cualquier manera, la contundencia del parecido entre los cuerpos dentro y fuera deja lugar para la elaboración de un “casi como nosotros los otros”. Segato dice que al continente le cuesta hablar del color de la piel y de los trazos físicos de sus mayorías, del rasgo generalizado en nuestras poblaciones y de nosotr\*s mism\*s.

No hay duda de que la humanidad de algunos cuerpos –y no solo indígenas- sigue siendo cuestión de controversias, incluso para nuestros niños y niñas en proceso de escolarización, es que la educación pareciera ser uno de los enclaves más fuertes de la reproducción del pensamiento colonial. Lo que asoma ahí es el tinte de algo tan genérico y general como la no-blancura, lo morocho, los negros. Es el trazo de nuestra historia que aflora y aparece como un vínculo, como un linaje históricamente constituido escrito en la piel, una oscuridad que se adensa más en algunos paisajes, como en el norte de Argentina, más allá de Córdoba, en Santiago del Estero, en Tucumán, Salta, Jujuy, en sus barrios y villas de los márgenes urbanos, en las comunidades indígenas y característicamente, como afirma Segato, el paisaje carcelario.

Toda una serie de tecnologías que implican “estar en escuela” que incluyen no sólo la lengua, sino también la relación con esa lengua, la relación inscripta en nuestros cuerpos con las formas de inscripción de la lengua, los códigos de clase, gestualidad y las figuraciones, casi diríamos fantasmáticas de lo blanco, muestran, educan en la blanquitud como matriz reguladora de los cuerpos y las voces. La expulsión, la minorización, la especialización del otro funciona como máscaras blancas sobre los rostros negros en el sentido que Fanon explícita es el mismo en que l\*s niñ\*s responden: “Porque es una negación sistemática del otro, una irrazonable decisión de rechazar en el otro todos los atributos de la humanidad, el colonialismo fuerza al pueblo que domina a hacerse constantemente la pregunta, “en realidad, ¿quién soy yo?”

Las historias que nos contamos a nosotr\*s mism\*s y la historiografía argentina misma insisten que hay pocos descendientes indígenas. Que no hay afrodescendientes. El relato se ha construido al mismo tiempo que el país, podríamos decir. Pero ¿Cómo se construye la ignominia, el rechazo, el racismo y los privilegios de la lengua y el acceso a la educación? ¿Cómo se construye lo visible? ¿El niño morocho y “amanerado” de la escuela que preocupa a las maestras, y que hace crecer el rumor como pólvora? ¿La niña que dice me enamoré de Paula? Tod\*s ¿invisibles? ¿Minorías? La invisibilidad se construye a base de una jerarquización y normativización del campo de lo visible, de la legitimación de algunos cuerpos según la experticia en determinadas técnicas corporales, por ejemplo, el habla de una lengua hegemónica, la codificación de una serie de supuestos culturales comunes, de la repetición de una serie de actuaciones consideradas como normales.

El relato de Nancy López, comunicadora wichi de la radio comunitaria La Voz Indígena de Tartagal e integrante del grupo de mujeres Memoria Étnica, desnuda el entramado con que se va a encontrar cualquier educand\* Y tensiona incluso hasta el deseo o la imaginación: ¿Quién podrá estudiar? ¿Bajo qué parámetros, en qué lengua, con qué cuerpo? Y por lo tanto los deseos e imaginarios políticos: ¿Quién podrá gobernar? ¿En qué lengua? ¿Con qué cuerpo?

En los procesos educativos se tramitan fuertes continuidades y algunas rupturas con el orden establecido. La materialidad de los cuerpos interactúa con las condiciones materiales y culturales del mundo en el que se desarrollan y que les marcan los límites de lo “posible” y lo “deseable” en un determinado tiempo y lugar. La educación retoma entonces, reforzando o poniendo en cuestión, esas atribuciones, así como mostrando cómo de modos explícitos e implícitos los procesos educativos siempre “hablan” de diferencias culturales y de sexo-género.

Si además consideramos que estamos situados en contextos coloniales es ineludible reconocer la relación fundante entre diferencia sexual y racialización. Los cuerpos coloniales y sus prácticas institucionales que luego nominamos interculturalidad y género son cuerpos *racializados*, es decir que los procesos, las técnicas y tecnologías de subjetivización son parte de la historia tecnopolítica de la piel. Es decir, la piel entendida como el órgano sobre el que el régimen soberano inscribirá los sistemas de exclusión y lo normativo, por ejemplo, el leproso o la tortura. Y en los regímenes biopolíticos del capital se sustentarán sistemas económicos, como a través de la máquina-mercancía que será el esclavo. Estas figuraciones sobre la piel funcionarán como imaginarios de quién es posible como sujeto de habla – de enunciación – y quién no. Los imaginarios racializados hegemónicos constituyen así la cotidianeidad en las instituciones educativas.

La igualdad, es proclamada como “no discriminación” pero sin haber analizado antes la desigualdad como un problema político. Y más aún: La desigualdad que produce la racialización con respecto al acceso a los lugares de enunciación, representación y de ejercicio de las ciudadanía políticas es tratado como una cuestión de reorganización de políticas públicas en el mejor de los casos, generalmente como diagnóstico crítico de situación, escasamente en relación a la estructuración jerárquica de la sociedad a partir de la naturalización de la diferencia racial y sexual, menos aún de sus interseccionalidades, menos aún de cómo esta estructuración es parte constitutiva de la producción del capital, no sólo de las viejas mercancías, sino del cognitivo y del afectivo.

En este sentido hay una principal dificultad en relacionar estos “aparatos discursivos” que, en la producción de sus sentidos, documentos, maneras de hacer no sólo son interdependientes de matrices de subjetivización muy complejas, como lo son el proceso colonizador, la racialización, el sistema heteronormativo obligatorio sino que por otro lado, son “tecnologías de subjetivización” relativamente recientes. Y que se solapan con las matrices antes mencionadas. Relativamente recientes porque estas dos tecnologías de subjetivización tienen fechas de invención en el siglo XX y se vuelven problemáticas y constitutivas de nuevos sujetos sociales y políticos.

La escuela ha enseñado que los argentinos venían de los barcos - ese origen mítico de los sueños de exterminio de la generación de 1880, “fundar un país”, higienizar, ordenar, clasificar, imprimir un sello de “Buena calidad exportadora” Borrarr, desertificar, domesticar, desaparecer, matar, volver a sembrar. “Un alumno ha preguntado en una clase “qué significa wichis”. La maestra responde enojada: “nada, como vos que te llamás Martinelli, qué significa Martinelli, nada” (Novaro, 2003, 200). Esos barcos que en definitiva se solapan a los otros barcos, los esclavistas, los de las invasiones, los barcos como lugar de fundación de un país, de cualquier manera, no está equivocada la metáfora. Esta invención de la argentinidad en barco, de una pertenencia fuera del continente sólo nos cuenta que la metáfora fundante implica una tierra desierta. “No había nada o lo que había estaba mal, era oscuro y no servía”. Construcción que podemos usar tanto para explicar la racialización compulsiva, la heterosexualidad obligatoria o la colonialidad de las prácticas educativas: hay que fundar una blanquitud para ser.

En este sentido este juego de identidades monolíticas donde las díadas indígena-criollo (blanco), mujer - hombre, heterosexual - no heterosexual, alfabetizado/a en lengua castellana/ no alfabetizado/a en lengua castellana son las bases discursivas sobre las que se piensan las políticas sociales y educativas del Estado y con las cuales se elaboran proyectos o se reconocen agentes sociales o se realizan agendas políticas y se pretende hacer/reconocer la pluralidad, son justamente lo que impiden ese mentado proyecto de construcción nacional plural.

Nuestro interés es poder dar cuenta de la complejidad de los dispositivos coloniales que interactúan en nuestra realidad, su conflictividad, su especificidad local, tratando de evitar quedar atrapadas en lógicas en donde el des-ajuste de categorías monolíticas codificadas y reproducidas por los discursos hegemónicos de la razón colonial puedan convertirse en una sumatoria de nuevas categorías petrificadas de “lo otro”, las “otras de la Otra” ó en una serie de poses y construcciones melodramáticas académicas de “el/la en subalterno/a” en donde no se tiene en cuenta las maneras en las que las subjetividades de los y las propias académicas están/estamos ligados/as a la posición de sujeto que asignamos a ese Otros /Otras (Puwar, N. 2008).

La interculturalidad y el género están entrelazados. Se entienden desde luchas pasadas y presentes, no pueden ser pensados como categorías esenciales, como temas de raíz académicas, son apuestas y horizontes de lucha, que pretenden enfrentar los patrones del poder. Disputa por los marcos políticos del análisis, los significados de los conceptos teóricos, la relación entre teoría, práctica y experiencia subjetiva; representan igualmente una lucha por las prioridades políticas y las formas de movilización en las grietas del poder dominante y la matriz moderno colonial.

## 5. Bibliografía

- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América. *Papeles del CEIC*, 2 (73), 1-37. Recuperado de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>, (18/04/2019).
- Bolados Garcia, P. (2012). Neoliberalismo multicultural en el Chile Postdictadura: la política indígena en salud y sus efectos en las comunidades mapuches y atacameñas, *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 44 (1), 135-144.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. D.F.: Paidós.
- Cavalcanti Shiel, R., (2007). *Para abordar la interculturalidad: apuntes críticos a partir y sobre la nueva educación escolar indígena en Sudamérica*. Cahiers ALHIM. Amérique Latine Histoire et Mémoire, Université de Paris: 13.
- Cobo Bedia, R. (1995). *Género*. En Amorós, C. (dir.). *Diez palabras clave sobre mujer*, Navarra: Editorial Verbo Divino, 55-840.
- Curiel, O., (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Revista Nómadas*, (26), 92-101.
- Encuentro Nacional de Organizaciones Territoriales de Pueblos Originarios (ENOTPO, 2014). (mensaje en un blog). Recuperado de <http://enotpo.blogspot.com.ar/2014/11/urgente-desalojo-al-pueblo-weenhayek.html>, (18/04/2019).
- Lopez, L. (1974). Ensayo de educación intercultural en el zona arhuaca del Río Negro (Venezuela). En *Lingüística e indigenismo moderno en América Latina. XXXIX Congreso Internacional de Americanistas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 307-314.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Interculturalidad y educación en América Latina*. Ms. Cochabamba. Mosonyi, Esteban y Omar González.
- \_\_\_\_\_. (2009). (edit.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. La Paz/Bolivia: Funproeib Andes y Editorial Plural.
- López, Nancy. (entrevista radial). Salta: Radio Nacional de Tartagal. Recuperado de <http://www.radionacional.com.ar/tag/tartagal/>, (18/04/2019).
- Mattio, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En J.M., Morán Faundes; M. C., Sgró Ruata, y J. M., Vaggione. (edits.), *Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*, (pp. 85-103). Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad.
- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y Emancipación*, 1(2), 251-276.

- Moya, R. (2009). La Interculturalidad para todos en América Latina. En L. López (edit.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. (p. 22-57). La Paz/Bolivia: Funproeib Andes/Editorial Plural.
- Puwar, N. (2008). Poses y construcciones melodramáticas. En S. Mezzadra. (comp.) *Estudios Postcoloniales. Ensayos Fundamentales*, (pp. 237-260). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Restrepo, R. (2010). La colonialidad del ser y la interculturalidad. En R. Restrepo y A. Rojas. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*, (pp. 155-182). Editorial Universidad del Cauca Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar Maestría de Estudios Culturales, Universidad Javeriana.
- Scott, J. (2008). *Genero e Historia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma de la ciudad de México.
- Tubino, F. (2004). En el Perú hay interculturalidad a nivel de discurso. *Revista Cultural Electrónica. Construyendo nuestra interculturalidad*. 1(1), 1-6. Recuperado de [www.interculturalidad.org](http://www.interculturalidad.org), (18/04/2019).
- Tubino, F. (2005). La praxis de la Interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96.
- Walsh, C. (2000a). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Lima: Programa FORTE-PE, Ministerio de Educación.
- \_\_\_\_\_. (2000b). Políticas y significados conflictivos. *Nueva Sociedad*, 165, 121-133.
- \_\_\_\_\_. (2013). (ed.) *Pedagogías decoloniales: Practicas insurgentes de resisitir, (re)visitar*. (1.a ed.). Quito: Abya-Yala.