

Identidades étnicas e interculturalidad

Ethnic identities and interculturality

María Luisa Rubinelli

Universidad Nacional de Jujuy

Resumen: En el presente trabajo analizamos el proceso de reivindicación de identidades étnicas que ha cobrado fuerza en nuestro País en las últimas décadas, si bien desde hace unos años ese proceso parece haber entrado en una etapa regresiva.

Desde una perspectiva crítica se revisan problemas presentes en discursos e instituciones oficiales, sea porque desconocen las condiciones de la vida cotidiana de sectores que se pretende incluir, sea porque se cae en la tendencia a su minorización y desvalorización, o porque se los trata de manera ahistórica. Consideramos que las propuestas de De Sousa Santos, Fernet Betancourt y hasta cierto punto la de Ricoeur sobre la necesidad de la práctica constante de la traducción entre culturas, con participación activa de los integrantes de las "desfavorecidas", brinda un camino posible de apertura de diálogos, que deben partir de la simetría de condiciones entre los interlocutores.

Analizamos recomendaciones de la Resolución 119/10 del Consejo Federal de Educación argentino, en que se avanza sobre pautas para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, considerando que la complejidad de la cuestión impide que sea exclusivamente adjudicada a la responsabilidad de las instituciones educativas, cuya historia y tradición no las ha preparado para tan compleja tarea.

Palabras clave: identidades étnicas; acuerdos y leyes; traducción; interculturalidad.

Abstract: In the present work we analyze the process of ethnic identities claim that has gained strength in our country in recent decades, although for a few years this process seems to have entered a regressive stage.

From a critical perspective, problems present in official discourses and institutions are reviewed, either because they do not know the conditions of daily life of sectors that are intended to be included, either because they fall into the trend of their minimization and devaluation, or because they are treated in a ahistorical

We consider that the proposals of Sousa Santos, Fernet Betancourt and to some extent that of Ricoeur on the necessity of the constant practice of translating between cultures, with the active participation of the members of the "disadvantaged", offers a possible way of opening up dialogues, which must start from the symmetry of conditions between the interlocutors.

We analyze recommendations of Resolution 119/10 of the Argentine Federal Council of Education, in which progress is made on guidelines for the implementation of Intercultural Bilingual Education, considering that the complexity of the issue prevents it from being exclusively assigned to the responsibility of educational institutions, whose history and tradition has not prepared them for such a complex task.

Key words: ethnic identities; agreements and laws; translation; interculturality.

Recibido: 09/11/2017

Aceptado: 03/12/2017



Diseños de imagen: Natalia Lucentini

Identidades étnicas e interculturalidad

Ethnic identities and interculturality

Desde hace décadas, se ha venido produciendo en Argentina, y en América Latina en general, un proceso de reivindicación de pertenencias étnicas que, en muchos casos, se consideraban extinguidas. El Estado (del “país blanco”, como irónicamente lo denominara Jauretche) ha debido reconocerlas a través de la sanción de leyes, entre ellas la de Educación Nacional Nº 26.206/06, y de la adhesión a tratados internacionales. Sin embargo, la categoría de barbarie como supuesto ideológico continúa actuando como estigmatizadora en las prácticas cotidianas de instituciones como la escuela¹, la justicia, la administración pública, las iglesias y otras. Y la vigencia real y efectiva del reconocimiento de derechos consagrados por los tratados y acuerdos internacionales demandará aún tiempos de luchas y demandas por parte de los interesados y los sectores sociales que los apoyen en ese esfuerzo.

El proceso de surgimiento de moralidades emergentes (según la conceptualización de Arturo Roig) que logren visibilidad en la sociedad a través de sus propias voces para que sus discursos sean escuchados y comprendidos, y sus prácticas se transformen en reales y concretas formas de participación que efectivicen la posesión y cumplimiento de sus derechos, requiere la construcción y seguimiento continuos de proyectos que cobren mayor relevancia política.

Los discursos acerca del tema, pronunciados desde diversos lugares de poder han expresado perspectivas a veces contradictorias entre sí soslayando aspectos que pueden resultar conflictivos porque cuestionan no sólo los sustentos teóricos, sino fundamentalmente las praxis que se supone deberían derivarse de sus enunciados.

Así, cuando se habla de desigualdad y exclusión, se proponen estrategias de inclusión que pocas veces tienen en cuenta las necesidades y características de los sectores de la población destino. Por ejemplo, desde estrategias y programas que tienen por objetivo incluir en las matrículas escolares a población hasta el momento excluida –lo cual es deseable-, pocas veces se asume la consideración de sus reales condiciones de vida. En general, este tipo de planteos suele producir como resultado el diseño de líneas de acción que no superan el asistencialismo. Por este camino puede justificarse la “minorización” de los sujetos socio – histórico- culturales a ser “incluidos”, potenciando la consideración de los mismos como auto-responsables de su situación de sometimiento y marginalidad, y por tanto como necesitados de ser representados por supuestos líderes que convengan de las ventajas y de los “beneficios” del programa en cuestión.

El otro diferente es transformado en “objeto” de este tipo de acciones. Al no ser

¹ Son numerosas las experiencias desarrolladas por docentes que intentan producir cambios que, en general no están sistematizadas, y pocas veces logran efectos duraderos y de suficiente contundencia.

considerado como "sujeto", como persona, las implicancias que esta condición reclama atender y desarrollar, son ignoradas. Los aspectos simbólicos que impregnan las diferentes culturas en que como personas se han formado son borrados, ocultados, invisibilizados. Pero no sólo desde las instituciones educativas -como señala acertadamente Hirsch-, sino desde el mismo Ministerio de Educación, se han promovido perspectivas de análisis que consideran a integrantes de sectores caracterizados como subalternos, -entre los cuales cabría incluir a los pueblos indígenas- como carentes de capital cultural. "En la escuela las diferencias culturales se perciben como privaciones culturales" (Hirsch, S. 2010, 125), a lo que podríamos agregar que desde algunas versiones "aggiornadas" de lo que debería ser la formación docente, se continúa percibiendo al estudiante proveniente de sectores populares como "carenciado", y a la institución como dadora de conocimientos y de afectividad que no serían capaces de proveerles los entornos familiares.

Por otra parte, muchas veces las diferencias culturales son presentadas como aportantes a la conformación de un nosotros nacional, pero se ocultan las desigualdades que devienen de las asimetrías de poder y, por tanto, del desigual acceso a posibilidades de vida, silenciándose las dimensiones socio -político- económicas y los procesos históricos en que los sujetos creadores de cultura se han forjado, sobredimensionando, empobreciendo, estereotipando y descontextualizando los aspectos simbólicos. Al borrar sus múltiples referencias, se los despoja de sus sentidos.

"Las demandas multiculturales en la medida que sobredimensionen el papel que la cultura, los símbolos y la tradición puedan tener en la construcción de la igualdad y la justicia social, conllevarán el riesgo de convertirse en la base para una teoría funcionalista de armonía política" (Lins Ribeiro, G.2001, cit. por Castro Lucic, M. 2004,121)

La consideración de la diversidad cultural podría entonces encontrar sus límites en la constatación de la existencia de grupos de diferente origen, que han transitado por los procesos históricos en desigualdad de condiciones, pero acerca de lo cual no se pretende avanzar más allá del reconocimiento de un pasado que es calificado como injusto desde un presente en que la reparación pasaría por el uso tolerante de prácticas discursivas menos discriminatorias, sin un efectivo compromiso de replanteo y superación de las condiciones que originan las desigualdades producidas a lo largo de la historia. Este tipo de discursos es propicio a la aparición de élites de supuestos representantes de los sectores desfavorecidos, inclinados a posicionamientos fundamentalistas, que son legitimados desde, y a su vez legitiman a, quienes ejercen poder.

Si se entiende, en nuestro caso a los pueblos indígenas, como constituidos por sujetos ahistóricos y abstractos, la deshistorización u ontologización que así se opera se constituye en uno de los más fuertes y al mismo tiempo solapados fundamentos de la minorización de los

mismos, en el sentido en que Inge Sichra (2006) se refiere “a las huellas de minusvaloración y discriminación que han dejado en los individuos y pueblos indígenas las sociedades hegemónicas nacionales en el transcurso de las épocas coloniales y republicanas” y al hecho de que estos pueblos no se ajustan a los límites impuestos por las divisiones fronterizas, ya que se localizan – en el caso de los pueblos quechua y aymara- en tres o más países.

Refiriéndose a Bolivia, López señala que “los indígenas hoy se plantean un esquema de inclusión que se traduzca en igualdad con dignidad, y que a la larga conlleve a la superación de la exclusión...y... a compartir el poder...De allí que los líderes y organizaciones indígenas radicalicen sus demandas...de dotar de mayor sentido y significancia étnica y política a sus reivindicaciones en materia de política tanto educativa como lingüística” (López, L. 2006, 89).

La minorización actúa como perversa modalidad de invisibilización, a partir de la cual no es necesario comprometer el diseño conjunto de políticas tendientes a lograr la efectiva superación de las desigualdades hoy vigentes, ni la proyección de un futuro más justo en una democracia realmente inclusiva y participativa. Para ello sería preciso gestar un compromiso real de modificación de múltiples aspectos de nuestra actual organización social, política y económica. Lo que sería imposible sin una lucha sostenida en pos de la efectiva vigencia de los derechos, que posibilite la plena y real participación crítica en la ciudadanía por parte de los sectores desfavorecidos de la sociedad actual, y sin la convicción de que “...la comprensión profunda de lo que llamamos ‘propio’ o ‘nuestro’, es un proceso que requiere la participación interpretativa del otro” (Fornet Betancourt, R. 2005, 406,407) y el permanente ejercicio de la traducción entre los sujetos diferentes. Pero estos procesos –entre nosotros- son generalmente gestados desde la lucha de los que reclaman por su reconocimiento, más allá de la vigencia normativa que suele ser más discursiva que real.

Aun así, hemos sido partícipes de un proceso sumamente rico y conflictivo, en que emergen estos y otros sujetos históricos que, aún mediatizados por instancias de dudosa legitimidad, provocan y cuestionan el ejercicio de poderes consolidados y demandan reconocimiento.

Lo que Ricoeur denomina “hospitalidad lingüística” implica un proceso en que intervienen aspectos diversos: la ampliación y profundización de nuestras posibilidades de interpretación, al advertir que nuestra cultura de origen no es completa (como lo afirma de Sousa Santos), ni es la única válida (tal como nos inclinamos a creerlo por efecto de nuestro “analfabetismo cultural”, como diría Fornet Betancourt), así como también la transformación de las culturas en diálogo.

De Sousa Santos, otorga a la tarea de traducción la posibilidad de favorecer la construcción de proyectos y prácticas contrahegemónicas en un mundo en que los discursos totalizadores proclaman la ausencia e imposibilidad de las mismas. Mediante una hermenéutica diatópica no sólo fomenta la interpretación entre culturas, sino también la traducción entre prácticas sociales y sus agentes, pasando al plano de su concreción (de Sousa Santos, B.

2009, 136- 140).

Realizar el esfuerzo de una constante traducción, no desde la supuesta superioridad de nuestra cultura de pertenencia sino desde la necesidad de una construcción conjunta entre sujetos colectivos culturales diferentes, abrírnos a aprendizajes no canonizados desde el sistema institucionalizado de conocimientos, aceptar que no somos sujetos enfrentados al objeto naturaleza que estaría disponible para su manipulación, comprender que nuestra dignidad depende del reconocimiento de la de los demás y de la de la propia naturaleza, significa tomar parte activa en la interpelación de categorías que se encuentran en la base de nuestra formación, y que han contribuido a gestar nuestro horizonte de comprensión de la vida.

La traducción así entendida², superando el plano lingüístico y cobrando una dimensión cultural surcada por el ejercicio de formas de poder, concebida como alternativa para la construcción de prácticas interculturales, se constituye en una posibilidad desafiante de intento de construcción de un mundo con mayores niveles de justicia para todos.

La afirmación de Fernet Betancourt de que “el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en... un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo (Fernet Betancourt, R. 1997, 365-382) ; así como su convicción de la necesidad de transitar una primera etapa de labor filosófica destructora de los paradigmas y certezas, para – en un segundo momento- recuperar alternativas de nuestras formas de pensar, producir y transmitir saberes, promueve una Filosofía Intercultural entendida como movimiento de pensamiento alternativo, concibiéndola como propuesta programática para la transformación del mundo globalizado, con un alto contenido utópico que demanda un compromiso teórico-práctico que requiere el reconocimiento de la pluralidad contextualizada de distintas prácticas de la razón a través de un continuo esfuerzo de traducción y de descentramiento.

Si la interculturalidad es entendida como posibilidad de apertura a través del diálogo, basado en el intento de comprensión del otro, debe necesariamente estar atravesada por la acción conjunta y solidaria, superadora del interés informativo acerca de lo que distingue a los otros y sus culturas, y de la tolerancia pasiva pregonada por el multiculturalismo (Fernet Betancourt, R. 2003,178).

La reflexión crítica, desde el reconocimiento de identidades personales, sociales e históricas construidas a partir de una cultura de origen, implicará entonces asumir la importancia del esfuerzo de descentramiento de sí, la autocrítica y el respeto del otro y de

² “...Esta práctica de la comunicación, por ser justo ejercicio contextual que busca transmitir las experiencias y referencias fundantes de sus universos respectivos, es ante todo un esfuerzo de traducción. Los universos culturales se traducen, y traduciéndose unos a otros van generando universalidad” (Fernet Betancourt, R.2005,403)

nosotros mismos, tanto en la dimensión subjetiva como histórico- social.

Para Roig, el discurso de una filosofía intercultural deberá ser entendido como conjunto de voces dentro de un universo discursivo en que se manifiestan presencias y ausencias, siendo estas últimas, expresión de la conflictividad social y, al preguntarse por las posibilidades de que ello ocurra en los marcos de una sociedad organizada en base a cánones capitalistas, desnuda los límites de tolerancia del sistema en torno al que se organiza el mundo actual.

En efecto, en nuestro país, estamos transitando actualmente un momento de retroceso en las relaciones interculturales. La desaparición de la Educación Intercultural Bilingüe como Área de trabajo en el Ministerio de Educación, el cierre de profesorados con esa orientación y aún de profesorados en educación inicial y/o primaria que daban respuesta a demandas de formación en poblaciones de orígenes indígenas, en el interior; el despojo de tierras a comunidades de pueblos originarios para destinarlas a prácticas agroindustriales, el avance del extractivismo minero, son algunas señales de ello.

En el Manifiesto de los Pueblos y Naciones sin Estado (Foro Social Mundial, 2009) se ponen en juego dimensiones antropológicas, éticas y políticas, desafiando certezas epistemológicas consolidadas, y haciendo explícita la imposibilidad de abrir un diálogo que tienda al entendimiento con esos "otros", si no se cuestiona la concepción de sujeto individual heredada de la modernidad, así como las implicancias éticas y jurídicas que de ella se derivan, y que fueron fundamentos de la organización de los Estados y del sistema capitalista.

Ricoeur afirma que el reconocimiento del otro es "reconocimiento de su capacidad de obrar, en su forma mínima de capacidad para sobrevivir... capacidad de ser y... obrar..., capacidad real de elección de vida... [que] deviene una responsabilidad social... [y es un] criterio para evaluar la justicia social" (Ricoeur, P. 2006, 181-187). El no reconocimiento reduce a las personas a la hetero-dependencia, pero el mutuo reconocimiento será posible en tanto ningún sector se apropie de los bienes indispensables para la continuidad de la vida de todos.

Salas Astraín denuncia el choque de racionalidades que la irrupción de la economía globalizada ha exacerbado en las comunidades, produciendo la desintegración parcial del sistema productivo tradicional pero señala, sin embargo, que los indígenas van consolidando un movimiento "que resiste cultural y políticamente a la forma homogeneizante de globalización económica" (Salas Astraín, R. 2006, 69-83)

En relación con ello, para Cunningham Kain, tres formas de apropiación se constituyen en los mayores desafíos que, con la globalización, enfrenta el proceso de producción de conocimiento: 1) "del conocimiento socialmente generado, por vía de patentes, registros...y franquicias; 2)...de la biodiversidad del planeta y 3)...de la diversidad genética" (Cunningham Kain, M. 2006:151).

Para Inge Sichra, en Latinoamérica, las relaciones entre pueblos indígenas y estados permiten entender la interculturalidad como espacio de permanente conflicto en torno a cuestiones como identidad étnica, derecho y diferencia, afirmación cultural, territorio y nación.

Esos conflictos, para Walsh, se expresan especialmente en la educación, porque ésta “es una institución política, social y cultural, es espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado” (Walsh, C. 2000, 121-133).

Tubino sostiene que en América Latina la legítima “protesta indígena... divide a la sociedad, confrontándose con el Estado y, como consecuencia..., los espacios de concertación política y deliberación intercultural se están reduciendo cada vez más, lo que podría tornar...inviabile la convivencia democrática y la inclusión social”

Identifica señales de que los procesos de modernización en nuestro continente han producido efectos contrarios a los esperados en: la pauperización creciente de las grandes mayorías nacionales; la incapacidad de las democracias liberales para incluir en la agenda pública las demandas sociales y las reivindicaciones culturales de los pueblos indígenas; el crecimiento de los índices de desocupación y de pobreza extrema; la inseguridad ciudadana; el ahondamiento de la asimetría social; el aumento de la violencia y otros.

Por eso afirma que la Modernidad “en el Hemisferio Sur... al ahondar las desigualdades en nombre del igualitarismo abstracto, genera...una cultura de la frustración. ... implementa un modelo homogeneizador que ahonda las desigualdades ”(Tubino, F. 2004, 83- 85).

Beaucage, por su parte, acerca de la dinámica actual de las comunidades indígenas de Guerrero sostiene que la actuación de nuevos actores en el campo religioso en zonas rurales de México colaboró a acelerar el proceso de cambio socio cultural a partir de 1970 ya que “ las fracturas políticas y religiosas imposibilitaban...el consenso comunitario simbólico,...base de resolución de los conflictos...El resultado fue un quebrantamiento del imaginario indígena tradicional y el inicio de un proceso de descomposición y recomposición de las identidades indias. Las representaciones mítico-religiosas y los rituales comunes...aseguraban la reproducción de las relaciones sociales y de las que los humanos mantienen con el mundo natural-sobrenatural... Esta cosmovisión común sustentaba una identidad indígena comunitaria, ante todo étnica y lingüística después. [Pero] ésta se diversificó en función de la diferenciación económica, por una parte, y de la fragmentación ideológica y simbólica por otra” (Beaucage, P. 2004, 345, 349)

Para Tubino, el fracaso de los procesos modernizadores en el Tercer Mundo promovió reacciones etno-identitarias entendidas como “estrategias de sobrevivencia cultural y de auto-ocultamiento” Estos colectivos respondieron a la “agresión cultural encerrándose... en torno a un pasado idealizado que nunca existió..., pero que existe con mucha fuerza en el imaginario colectivo de los excluidos. ...La modernización... aparece así como una externalidad ajena que coloca el desarraigo como el precio a pagar por la integración social...Al ser profundamente etnocéntrica no reconoce como válido más que un modelo de vida buena y de desarrollo social... Ve en las morales y costumbres alternativas, formas pre-políticas...de convivencia... Fomenta procesos de aculturación forzada que tienen como consecuencia la desvalorización de

lo propio y el desarraigo moral... [Por lo que], para que en América Latina la modernización social nos aproxime a los ideales morales que la inspiraron, debe [para el autor]...arraigarse en las éticas locales y en las formas ancestrales de convivencia solidaria de nuestros pueblos" (Tubino, F. 2004, 87-89).

Nuestras propuestas de construcción de relaciones interculturales sólo podrán fortalecerse con la inclusión de aquellos que se ven privados de reconocimiento. Pero Fernet Betancourt nos advierte que las "concepciones occidentales del reconocimiento no son suficientes para garantizar la reparación histórica que se le debe al otro desconocido y humillado. E igualmente insuficientes...son para comprender...que el otro no necesita tanto "abogados" que hablen por él como...un cambio...de las reglas de juego" (Fernet Betancourt, R. 2009, 68, 63)

La negación de reconocimiento asumido como autodescalificación genera la disimetría desde la cual se establece la relación con los demás.

La violencia que de este modo "se ejerce sobre el otro equivale a la disminución o la destrucción de [su] poder-hacer... a la humillación [y]...destrucción del respeto de sí" (Ricoeur, P. 1996, 234).

Ello se inscribe en el que, en opinión de Ricoeur, se constituye en el más grave problema de nuestro tiempo: la acentuación del contraste entre la afirmación universal de igualdad de derechos y la desigual distribución de bienes.

En el mundo actual, signado por la multiplicidad de conflictos generados por una distribución cada vez más desigual de los recursos necesarios para la vida, la existencia de la diversidad ha sido –al menos teóricamente- legitimada por la aceptación de la caducidad del proyecto homogeneizador occidental. Deberá ser preocupación prioritaria encontrar formas de practicar la convivencia, reconociendo su complejidad.

Cada una de las culturas, concebida como válido punto de partida desde el cual sea posible reconocerse como sujeto individual y social, y no como entidad abstracta ni ahistórica e inmutable, se constituye en suelo desde el cual encarar en intrínseca relación con los otros, un proceso de construcción de acuerdos que se sostengan en principios de justicia, equidad, solidaridad y reciprocidad. No hay –además- culturas homogéneas, en que no existan conflictos a su interior, por lo que también en esta dimensión es preciso encararlos. Para ello habrá que reconocer la validez de concepciones y criterios diferentes, a fin de que puedan acordarse caminos de análisis de obstáculos, así como de ejercicio de una libertad responsable ante situaciones conflictivas que impliquen el desconocimiento de la dignidad de la persona, o la vulneren.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en octubre de 2005 sancionó la "Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales", asumiendo la diversidad cultural, que se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades y en las expresiones culturales de los

pueblos y sociedades que forman la humanidad, como un patrimonio común de la humanidad que debe valorarse y preservarse..., en tanto crea un mundo que acrecienta las posibilidades y nutre las capacidades y los valores humanos, en un marco de democracia, tolerancia, justicia social y respeto mutuo entre los pueblos y las culturas. Sostiene el paradigma ético de la "diversidad en diálogo". Destaca la importancia de los sistemas de conocimiento de los pueblos autóctonos y su contribución positiva al desarrollo sostenible, así como la necesidad de garantizar su protección y promoción. Afirma que las actividades, bienes y servicios culturales no deben tratarse como si sólo tuviesen un valor comercial, diferenciándose de la posición de los gobiernos de Estados Unidos, Australia y Japón, contrarios a lo que consideran una posición proteccionista, y partidarios de la vigencia del libre intercambio (Mattelart, A. "Batalla sobre la diversidad cultural" en *Le Monde diplomatique*, Buenos Aires, Año VII, N° 76, Octubre 2005.).

La UNASUR reconoce el principio de indivisibilidad de los derechos, el carácter multiétnico y pluricultural de Nuestra América, haciéndose (en los textos) especial mención a los pueblos indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, aún gran parte de las políticas estatales contradicen lo afirmado. Territorios históricamente poblados por pueblos indígenas son arrasados en pos de la explotación de sus recursos, exhibiéndose el empoderamiento de sectores que lucran con bienes fundamentales para la vida de la humanidad. Informes de organismos internacionales (FAO, ONU) muestran un aumento exponencial de la pobreza entre los pueblos de América Latina, siendo los más afectados los indígenas y afrodescendientes.

Muchas veces se proclama un respeto de la diversidad de culturas -que se evidencia absolutamente insuficiente en el mejor de los casos, y cómplice de una legitimación de la exclusión en el peor- que contribuye a invisibilizar el agravamiento de las situaciones de desigualdad en que son colocadas las personas identificadas como protagonistas de esas culturas diferentes. Estas cuestiones, que pueden ser percibidas como atinentes sólo o principalmente a pueblos con un nivel de desarrollo notablemente disminuido, y excluidos de la sociedad mundial, exhibe en realidad el empoderamiento de sectores que lucran apropiándose de bienes fundamentales para la continuidad de la vida de la humanidad.

El individualismo moderno es un rasgo que también las culturas indígenas americanas han colaborado a poner de relieve. ¿Es que la línea dominante en el pensamiento jurídico-ético- antropológico de las culturas fuertemente influenciadas por la modernidad occidental, sostiene su convicción en la necesaria continuidad de un modelo de degradación de la naturaleza que de tan irracional resulta suicida para la humanidad en su conjunto, contradiciendo incluso el postulado de la racionalidad instrumental, en tanto se encamina a la autodestrucción? Arturo Roig nos dirá que el hombre no cesará de autodegradarse hasta tanto no incluya en su lucha por su dignidad, la de la misma naturaleza (Roig, A. A. 2002).

Mires sostiene que el primado de la autonomía individual, "suele ser interpretado como dicotomía insalvable entre derechos individuales y culturales [pero]... tal dicotomía no existe [porque] no hay individuo...que no haya sido formado en contextos culturales precisos y

concretos. De modo que la subvaloración de las culturas [de las llamadas minorías culturales] en nombre de la valoración del individuo, significa desvalorizar los fundamentos formativos de cada individuo [y]...al individuo mismo" (Mires, F. 2004,181)

Las demandas de la población indígena se refieren a su estatuto político (pueblos, naciones o nacionalidades), a la organización social (participación, leyes, costumbres e instituciones sociales indígenas), al desarrollo económico y social autónomo así como al lingüístico-cultural. Al presentarse como actores organizados, solidarios, "territorializados", los pueblos indígenas ocupan una posición particular en múltiples problemáticas de dimensión política, ecológica, social y económica. Dentro de su concepción holística, estas dimensiones están íntimamente interconectadas (Sichra, I. 2006).

La cantidad de indígenas en América Latina es estimada en 2009 en 28. 858. 580 (mientras en 1999 supuestamente era 50 millones). Según los últimos cálculos significa el 6,01% del total de la población (a diferencia del 10% afirmado en 1999). No es posible establecer si la diferencia se debe a disminución de la población, a la inexactitud de los cálculos de 1999 o a la aplicación de diferentes criterios en las mediciones, lo que habla del nivel de invisibilidad que aún conservan (Datos tomados del Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en A. Latina). Esa población, nucleada en torno a 522 pueblos, se distribuye de manera heterogénea entre los países y al interior de los mismos. Los porcentajes varían entre menos del 1% de la población total en Brasil, entre el 1% y el 4% en Argentina, Venezuela y Colombia; del 5 a 20% en Honduras, Nicaragua, Chile y México, y el 40% o más en Bolivia, Perú, Ecuador y Guatemala.

Para Yrigoyen Fajardo "los textos constitucionales de los países andinos muestran clara vocación de proteger la existencia biológica y cultural de los pueblos indígenas, y de fortalecer el derecho indígena, [y] ello tiene consecuencias políticas y teóricas muy importantes porque cuestionan las bases del Estado-Nación vigente desde el S. XIX en Latinoamérica, abriendo posibilidades de articulación democrática de la diversidad bajo nuevas definiciones y relaciones entre el Estado, los pueblos indígenas y la sociedad en su conjunto y de articulación democrática de la diversidad bajo el principio del diálogo intercultural y la equidad en el poder de definición (Yrigoyen Fajardo, R. 2004, 193, 194, 213, 220,221).

Sostiene López que en Bolivia, Colombia, Chile y Ecuador, la educación bilingüe ha sido fruto de esas luchas de las organizaciones indígenas, mientras en Perú y México más bien surgió como propuestas gubernamentales y académicas. Pero en todos estos países – y en Argentina- es actualmente fruto del desarrollo de programas de gestión pública, que –en general- comparten dos características: su cobertura ha sido reducida a pueblos indígenas o a comunidades lingüísticas con mayor número de hablantes –por lo general, atendiendo a criterios economicistas- ; y se ubica entre las modalidades alternativas remediales y compensatorias, destinadas a poblaciones en riesgo educativo (López, L. 2006, 83).

Para Castro Lucic, el movimiento indígena en Chile no ha podido construir un proyecto

político común, lo que atribuye a dos causas: su atomización, resultado de acciones fomentadas desde el gobierno, y su carácter “cupular”, en tanto sus interlocutores muchas veces no tiene relación con sus “representados”. Así, sostiene: “el vigoroso apoyo económico que han recibido los pueblos indígenas es consistente con el neoliberalismo, que requiere crear confianza en los sectores donde el sistema muestra debilidades [al que urge]... neutralizar los conflictos sociales producidos por las desigualdades económicas y culturales que se van acrecentando con las políticas de ajustes” (Castro Lucic, M. 2004, 124, 125, 140).

En Argentina, tomamos el caso de la Resolución 119/10 del CFE, que aprueba lineamientos para la “Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Sistema Educativo Nacional”. En ella hay varios aspectos interesantes, en algunos de los cuales nos detenemos:

Plantea la importancia de pensar a la EIB en estrecha relación con sus contextos socioculturales y lingüísticos, abriendo la posibilidad de diseñar las enseñanzas y las gestiones institucionales dando respuesta a múltiples y diversas realidades (Item 6).

Reconoce la directa correlación existente entre ostentar la condición de indígena y estar ubicado en la franja de mayor pobreza y rezago, lo cual se relaciona con altos índices de repitencia y de deserción escolar, así como con zonas de altos porcentajes de analfabetismo (Item 13). Pero no se hace ninguna referencia al escaso o nulo empleo y desarrollo de la escritura alfabética convencional en las culturas originarias, lo que hace más complejo el análisis de la situación de sus miembros.

Presenta la paradójica situación de que, aunque los indígenas “urbanos” son quienes se encuentran en situación más ventajosa para acceder a la escolarización, son asimismo los más expuestos a la pérdida de sus lenguas originarias (Item 15), mientras que los pueblos con un mayor índice de analfabetismo han podido sostener sus lenguas originarias (Item 17).

Señala el alto grado de resistencia a aceptar la importancia de los aportes realizados por las culturas indígenas por parte de la sociedad nacional, lo que implica también dificultades al interior de los grupos originarios, al momento de asumir su identidad (Item 14). El Estado nacional, a través de sus instituciones, históricamente ha bregado por la asimilación o la eliminación de los pueblos indígenas, mandato que se actualiza en expresiones xenofóbicas y racistas de distintos sectores del espectro social, haciéndose visible cuando se suscitan conflictos de magnitud que involucren a migrantes o integrantes de etnias minorizadas.

Sostiene la indelegable responsabilidad del Estado de “ofrecer propuestas educativas interculturales en las distintas lenguas para que los niños, jóvenes y adultos accedan a experiencias educativas” que aporten a revertir situaciones de inequidad, [ya que todas] las lenguas son portadoras de cultura y un factor de fortalecimiento de la autoafirmación y la autoestima individual y social” (Item 16).

Reconoce que afirma que “el concepto de Interculturalidad aparece en América Latina hace más de tres décadas asociado a las luchas y reivindicaciones de los pueblos indígenas”,

en reclamo de su reconocimiento legal y de sus derechos, para hacer efectiva su activa participación en la vida nacional. Por ello, se debe atender a las asimetrías en que se establece ese diálogo, cuestión en que compete al Estado dar garantías para su reparación.

Manifiesta la aspiración a que “el conocimiento se construya en forma conjunta tomando en consideración, respetando y valorando las distintas formas de conocer y abordar el mundo” (Item 19, 29).

Propone como desafío que la EIB “logre incidir en la población educativa en su conjunto... [enmarcándose] en tanto una Educación Intercultural para todos cuyos fines no se restrinjan a lo pedagógico sino a la formación de un nuevo tipo de sociedad intercultural” (Item 20). Propósitos deseables, pero difíciles de cumplir por la escasa incidencia real que se viene otorgando a la formación en interculturalidad de los docentes, en amplios sectores de los cuales la impronta “civilizatoria” es aún fuerte.

Reconoce la existencia de al menos dieciocho lenguas indígenas en uso en el País, y de ocho empeladas por migrantes. También menciona la existencia de variedades dialectales del español, lo cual, para la región NOA, constituye una cuestión de suma importancia (Ítems 21 y 22)

En el Nivel Inicial del Sistema Educativo destaca la importancia de tener en cuenta “las prácticas de crianza instaladas en las comunidades y los hábitos desarrollados en la educación familiar” como puntos de partida, la necesidad de interrogarnos sobre cómo se aprende y cómo se enseña, sobre maneras distintas de percibir el mundo, [de] comprender, valorar y significar qué es aprender y enseñar en las comunidades de pertenencia. Es decir, apropiarse efectivamente de la tarea de educarse unos con otros...La escuela... [deberá trabajar] en forma conjunta con la comunidad, escuchando y atendiendo sus necesidades y respetando sus pautas culturales”.

En el Nivel Primario se propone la “construcción democrática de ciudadanía”, favoreciendo la participación de la comunidad de pertenencia y la producción de sus propios textos (Item 49).

También se incluye la figura del migrante como actor, destacándose la importancia de la investigación participativa para el acceso a conocimientos y prácticas de cada cultura, y favorecer... instancias de construcción de conocimiento de manera colectiva” (Item 55).

Aunque, en general, no estamos en desacuerdo con las ideas y el espíritu de la Resolución, nos parece necesario realizar algunas precisiones que tienen directa relación con los fundamentos de lo que –a nuestro entender- significa la Educación intercultural.

Y tomamos prestado el testimonio de Wallis, quien sostiene que la “desigualdad entre... [criollos e indígenas en la zona wichí de Salta] es tan marcada que resulta muy cuestionable que la escuela pueda iniciar un auténtico diálogo intercultural que a la vez aporte al refortalecimiento de la identidad...sin...una profunda y simultánea transformación del conjunto de la sociedad en...que está inserta” (Wallis, C.2010, 169). En ello coincide Borton, refiriéndose

a la comunidad mbyá guaraní de Misiones (Borton, L. et al. 2010, 199)

A juicio de Salas Astraín, un enfoque de “lo intercultural ... vincula[do] estrictamente con la temática indígena, otorgando gran importancia a la sociedad global y a la posibilidad de ampliar la noción de identidad.... se mantiene dentro de la visión tradicional concebida desde el Estado en donde existen sociedades que “deben” interactuar como imperativo político o estratégico, y funcional por tanto a los intereses de la sociedad mayor...[Es una] visión de una sociedad homogénea, que en el mejor de los casos...se puede dividir entre indígenas y no indígenas, pero que desconoce o quiere desconocer la constante reformulación identitaria que contienen en su interior” (Salas Astraín, R. 2006, 210).

Las reivindicaciones planteadas por las poblaciones indígenas superan ampliamente el campo de la educación, aunque la incluyen. Las prácticas interculturales de esos pueblos se vinculan estrechamente a la cotidianidad que comparten con otros actores, y es con ellos que están dispuestos a tejer alianzas en defensa de intereses comunes de sobrevivencia.

En ello hay coincidencia con Díaz y equipo, quienes sostienen que “la interculturalidad y las experiencias educativas interculturales [son] procesos de construcción colectiva, que involucran distintos actores con diferentes perspectivas e intereses, muchas veces en conflicto. Esto implica considerar la interculturalidad como un campo de disputa en que esos distintos actores inscriben sentidos y prácticas diferenciales e incluso antagónicas en relación a qué debe considerarse educación intercultural y cómo llevarla adelante” (Díaz , R. et al. 2010, 101).

Sirvan estas referencias a la interculturalidad en el campo educativo, tal vez uno de los que más ha tratado el tema en nuestro País, para la consideración de la complejidad y profundidad de la cuestión, que no puede ser adjudicada como responsabilidad exclusiva a las instituciones educativas -cuya preparación para ello requerirá años y procesos de trabajo conjunto preñado de conflictos-, entre los distintos sectores que la integran, pero también con las diversas comunidades y contando con el sostenimiento de las políticas del Estado, aún cuando la garantía de continuidad de las mismas no sea por sí suficiente para sostener un proceso de tanta significatividad. Las instituciones –al decir de Dina Picotti- deberán ser reconfiguradas, “a fin de que devengan órganos adecuados a las necesidades del...cuerpo comunitario” (Picotti, D. 2006, 340, 341), Será necesario el logro de un entramado de redes sociales que mantenga su compromiso con esta tarea. Y para expresar esta convicción podemos tomar prestadas palabras de los Zapatistas quienes sostienen: “por los indígenas luchamos. Pero no solamente por ellos. Luchamos igualmente...por todos aquellos que tienen por presente la pobreza y por futuro la dignidad” (cit. por Lemoine, M. “Las trampas de la diversidad” en *Le Monde Diplomatique*, Buenos Aires, Año XI, Nº 131, Mayo 2010).

Bibliografía

- Beaucage, Pierre. 2004. "Pensamiento crítico y nuevos movimientos religiosos indígenas" en Castro Lucic, Milka. Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política derecho. Santiago. Universidad de Chile.
- Borton, Laureano et al. 2004. "Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje" en Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.) La Educación intercultural bilingüe en Argentina. Buenos Aires. Noveduc.
- Castro-Lucic, M. 2004. "La cuestión intercultural: de la exclusión a la regulación" en Castro-Lucic, M. (Ed.).
- Cunningham Kain, Myrna. 2006. "Conocimiento local, EIB y los desafíos de la globalización" en Qinasay. Revista de educación intercultural bilingüe. Año 4. N° 4. Cochabamba. PROEIB Andes.
- De Sousa Santos, Boaventura. 2009. Una epistemología del sur. México. Siglo XXI- CLACSO.
- Díaz, R., Rodríguez de Anca, A. y Villarreal, J. 2010. "Camino interculturales y educación: aportes al debate desde la Provincia de Neuquén" en Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.).
- Fornet Betancourt, Raúl. 1997. "Aprender a filosofar desde el contexto del diálogo de las culturas". *Revista de Filosofía*. México. 90.
- Fornet Betancourt, Raúl. 2003. "Interculturalidad: asignatura pendiente de la filosofía latinoamericana. Para una revisión crítica de la filosofía latinoamericana más reciente" en Erasmus. Río Cuarto. ICALA. Año V. N° 1 / 2.
- Fornet Betancourt, Raúl. 2005. "Filosofía intercultural" en Salas Astraín, Ricardo (Coord.) Pensamiento crítico latinoamericano. Vol. II. Santiago de Chile. USACH.
- Fornet Betancourt, Raúl. 2009. Tareas y propuestas de la Filosofía Intercultural. Aachen. Concordia.
- Hirsch, Silvia M. 2010. "Pensando la Educación Intercultural Bilingüe en contextos pluriétnicos y plurilingüísticos" en Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.)
- Krotz, Esteban. 2004. "Los derechos humanos hoy: de la aculturación al diálogo intercultural" en Milka Castro-Lucic (ed.), Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho, universidad de Chile, Santiago.
- Lemoine, M. 2010. "Las trampas de la diversidad" en Le Monde Diplomatique, Buenos Aires. Año XI. N° 131. Mayo.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. 2016.
- Lins Ribeiro, G. 2001. "Post-Imperialismo: para una discusión después del Post-Colonialismo y Multiculturalismo" en D. Mato (comp.) Estudios Latinoamericanos sobre Cultura y Transformaciones Sociales en Tiempos de Globalización. Buenos Aires. CLACSO.
- López, Luis E. 2006. "Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la EIB en AL". En Revista de Educación Intercultural Bilingüe- Qinasay Año 4. N°4. Cochabamba. PROEIB

Andes-GTZ.

- Mattelart, A. 2005. "Batalla sobre la diversidad cultural" en *Le Monde diplomatique*. Buenos Aires. Año VII. N° 76. Octubre.
- Mires, Fernando. 2004. "Derechos de culturas y derechos humanos" en Castro Lucic, Milka.
- Picotti, Dina. 2006. "Diversidad cultural e interculturalidad" en Ameigeiras A. y Jure E. (Comp.) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento - Prometeo.
- Nair, Sami. 2006. *Diálogo de culturas e identidades*. Madrid. Editorial Complutense.
- Resolución 119-10 del CFE sobre "Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Sistema Educativo Nacional".
- Ricoeur, P. 1996. *Sí mismo como otro*. México. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. 2006. *Caminos del reconocimiento*. México. FCE.
- Roig, A.A. 2002. *Ética del poder y moralidad de la protesta*. Mendoza. EDIUNC.
- Salas Astrain, R. 2006. "Educación intercultural, profesores de educación media y contextos urbanos" en Ameigeiras, A. y Jure (Comp.) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires. UNGS-Prometeo.
- Sichra, Inge. 2006. "La educación intercultural bilingüe extendiendo sus fronteras". Conferencia. Buenos Aires. MECyT. Noviembre.
- Tubino, F. 2004. "La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural" en Castro Lucic, Milka.
- UNICEF-AECID-FUNDPROEIB Andes. *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. 2009. Cochabamba.
- Wallis, Cristóbal. 2010. "Discurso y realidad de la EIB en comunidades wichi del Pilcomayo, Salta. ¿Es factible la interculturalidad en la escuela pública?" en Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.)
- Walsh C, Linera, A y Mignolo W. 2006. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires. Ediciones del signo.
- Yrigoyen Fajardo, Raquel. 2004. "Vislumbrando un horizonte pluralista: rupturas y retos epistemológicos y políticos" en Castro Lucic, Milka.