

# Diversidad cultural e interculturalidad



Aldo Ameigeiras  
Elisa Jure  
(Compiladores)



Universidad  
Nacional de  
General  
Sarmiento

prometeo  
libros





# DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD



Aldo Ameigeiras y Elisa Jure  
(Compiladores)

# Diversidad cultural e interculturalidad



Universidad  
Nacional de  
General  
Sarmiento

prometeo  
libros

Ameigeiras, Aldo

Diversidad cultural e interculturalidad / Aldo Ameigeiras; Elisa Jure y Dina V. Picotti C.; compilado por Aldo Ameigeiras y Elisa Jure - 1a ed. - Buenos Aires: Prometeo Libros; Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento, 2006.

344 p. ; 21x15 cm.

ISBN 987-574-080-2

I. Diversidad Cultural. 2. Antropología Cultural. I. Jure, Elisa II. Picotti C., Dina V. III. Ameigeiras, Aldo, comp. IV. Título CDD 306

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2006  
J. M. Gutiérrez 1150 (B1613GSX), Los Polvorines  
Tel.: (54 11) 4469-7507 / Fax: (54 11) 4469-7504  
e-mail: publicaciones@ungs.edu.ar  
www.ungs.edu.ar

© De esta edición, Prometeo Libros, 2006  
Av. Corrientes 1916 (C1045AAO), Buenos Aires  
Tel.: (54-11) 4952-4486/8923 / Fax: (54-11) 4953-1165  
e-mail: info@prometeolibros.com  
http:www.prometeolibros.com

Diseño y diagramación: R&S

Colaboración en el cuidado de los textos: Gervasio Espinosa

ISBN: 987-574-080-2



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

# Índice

Presentación .....	9
<b>I. Filosofía, diversidad cultural e interculturalidad</b>	
Diversidad cultural e interculturalidad / Dina Picotti .....	19
Alteridad e interculturalidad / Antônio Sidekum .....	27
<b>II. Diversidad cultural y educación</b>	
<b>II.1. Planteos y perspectivas</b>	
Escuela e interculturalidad. Notas sobre la antropologización escolar / Elena Libia Achilli .....	43
Diversidad, interculturalidad y educación / María de los Ángeles Sagastizabal .....	57
Diversidad, interculturalidad y educación / María Rosa Neufeld .....	65
Diversidad cultural: una “idea” a tener en cuenta para educar / Mauricio Langon .....	73
Las escuelas y la integración / Liliana Sinisi .....	83
<b>II.2. Diversidad cultural y Escuela</b>	
Las ciencias sociales en la escuela. Reflexiones sobre el tratamiento escolar de ‘la diversidad’ / Gabriela Novaro .....	93
Interculturalidad y democracia: problemas en torno al concepto de diversidad en las narrativas curriculares / Graciela Batallán y Silvana Campanini .....	109
El sufrimiento producido, reconocido o silencioso, en la articulación de contextos de pobreza, desigualdad y exclusión social, con especial referencia a situaciones escolares / Jens Ariel Thisted .....	123
Educación e interculturalidad / Patricia San Martín .....	129
Educación e interculturalidad II / Bibiana Pivetta .....	135
Educación e interculturalidad III / Carla Perlo .....	141
<b>II.3. Diversidad lingüística y comunicativa</b>	
La diversidad lingüística / Graciela Alisedo .....	147

Enseñanza de la lengua y atención a la vulnerabilidad, compromisos sociales / Sara Melgar .....	157
El programa DILINES para la descripción y el diagnóstico de la diversidad lingüístico-cultural en el primer ciclo de la Educación General Básica / Zulema Inés Armato de Welti .....	167
Las nociones de <i>prácticas comunicativas</i> y <i>mediaciones</i> en el estudio de la diversidad cultural y la interculturalidad en el Barrio Obligado / Roxana Cabello .....	175
<b>II.4. Diversidad cultural y experiencias educativas</b>	
Identidad, estigma y formación universitaria / Mariano Juan Garreta .....	193
Educación intercultural, profesores de educación media y contextos urbanos. Reflexiones desde la experiencia chilena / Ricardo Salas Astrain .....	199
Escuelas que <i>hacen interculturalidad</i> / Ana Vitar .....	221
<b>III. Culturas indígenas e interculturalidad</b>	
Culturas indígenas e interculturalidad / Ana González .....	237
Diversidad cultural en pueblos indígenas / Morita Carrasco .....	243
Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones socio-históricas / Claudia Briones, Walter Delrio, Paula Lanusse, Axel Lazzari, Mariana Lorenzetti, Andrea Szulc y Ana Vivaldi .....	255
Identidad de los pueblos indígenas y el derecho comunitario / Eulogio Frites .....	265
<b>IV. Migraciones e interculturalidad</b>	
Migraciones e interculturalidad / María Inés Pacecca .....	277
Una diversidad situada / Alejandro Grimson .....	281
Migración, religión y diversidad cultural en el contexto urbano / Aldo Rubén Ameigeiras .....	289
Migración e interculturalidad: reflexiones sobre la identidad puertorriqueña-latina en Estados Unidos / Jocelyn Géliga Vargas .....	299
Migraciones e interculturalidad / Miriam Gomes .....	309
<b>V. Pluralismo cultural, sectores populares e interculturalidad</b>	
Diversidad cultural y proceso civilizatorio / Adolfo Colombres .....	317
Diversidad cultural e interculturalidad. Perspectivas y desafíos de los sectores populares / Euclides André Mance .....	329
Diversidad cultural e interculturalidad / Dina Picotti .....	339

## Presentación

La diversidad cultural y las problemáticas de la interculturalidad constituyen uno de los desafíos a los que nos debemos enfrentar en los comienzos de este siglo XXI, en sociedades atravesadas por políticas neoliberales de pobreza y exclusión social. Una diversidad cultural que requiere considerar adecuadamente las marcas de la desigualdad social y en dicho contexto las dificultades y conflictos que emergen de las relaciones interculturales.

Una diversidad cultural que se presenta con instancias problemáticas y preocupantes de discriminación y de estigmatización en distintos acontecimientos, pero que también se enfrenta con dificultades en cuanto a la complejidad de su consideración teórica, dada las múltiples y diversas apreciaciones que se han elaborado y se explicitan respecto a su significación e implicancias. Diferentes perspectivas que, desde la apreciación general por la consideración de los otros, transitan hacia posturas de mayor o menor apertura y dialogicidad en las que la preocupación por los procesos homogeneizantes se contrasta con las múltiples heterogeneidades y asincronías, lo multicultural se replantea desde lo intercultural, y las diferencias culturales no pueden pensarse sin considerar la magnitud de la pobreza y la exclusión social.

Una situación en la que también, y en forma muchas veces creciente, se pondera la preocupación por la diversidad cultural en forma aislada de los contextos a la vez que la producción social de la diferencia es encubierta tras un discurso abstracto, aparentemente pluralista, que sin embargo no hace más que “ocultar” la gravedad de la desigualdad.

De allí, entonces, la importancia del “reconocimiento” de la diversidad como paso desde donde avanzar hacia el conocimiento de distintas prácticas sociales y simbólicas, a través de las cuales se hacen explícitas las modalidades y características de las relaciones interculturales. Una interculturalidad que emerge en el marco de la comunicabilidad de las

culturas en cuanto conforma en sí misma “un hecho de la vida y de las múltiples interrelaciones entre personas y sociedades” (J. Esterman, 1996), pero sobre todo una interculturalidad manifiesta en la forma y el modo de encarar y resolver la coexistencia social. Se trata así de considerar la vigencia de un pensar intercultural y también de prácticas y relaciones interculturales enmarcadas tanto en instancias de cooperación como de conflicto, de apertura dialógica como de tensiones y actitudes discriminatorias. Lejos de plantearnos una apreciación romántica o ideal de la interculturalidad, nos interesa rescatar una apreciación que desde el reconocimiento de las relaciones que se explicitan en la realidad social nos permita avanzar, tanto en el conocimiento de los supuestos como de los mecanismos que se explicitan en esas relaciones. Un acercamiento que permita a su vez detectar los obstáculos para el despliegue de perspectivas que posibiliten “la empresa común humana de comprender y articular lo real desde diferentes caminos” (D. Picotti, 1996).

Nos encontramos así ante la necesidad de contemplar un amplio espectro de manifestaciones que, de una u otra forma, nos hablan sobre la realidad de esta diversidad cultural presente en la sociedad argentina, tanto como de las expresiones, experiencias y propuestas puestas en marcha desde distintos ámbitos académicos, educativos, políticos y socio-culturales en general.

## Los Encuentros sobre Diversidad Cultural

En este marco de las problemáticas de la diversidad cultural y de la interculturalidad se desenvuelven los trabajos que presentamos, resultado de los encuentros sobre “*Diversidad cultural e Interculturalidad*” llevados a cabo por el Instituto del Desarrollo Humano<sup>1</sup> en la Universidad Nacional de General Sarmiento durante los años 2001 y 2002, con la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Estos encuentros presentaron dos objetivos fundamentales. Por un lado la necesidad de generar un espacio de discusión sobre la temática, especialmente entre aquellos investigadores, docentes, trabajadores sociales y animadores culturales preocupados por la temática de la diversidad cultural y sus múltiples implicancias sociales. Por otro, a partir de esa convergencia, considerar la posibilidad de favorecer los contactos y

---

<sup>1</sup> La organización de los Encuentros surgió en el marco de un Proyecto de Investigación del IDH sobre “Matrices culturales e Interculturalidad” llevado a cabo por un equipo de investigación conformado por A. Ameigeiras (Dir.) D. Picotti, E. Jure, R. Cabello, J. Gélida Vargas, G. Latasa, C. Rastelli, C. Felloni, G. Santa Cruz y L. Galván.

las relaciones tendiendo a conformar una red alrededor de la problemática en cuestión. El primer encuentro abarcó un amplio espectro de enfoques desde los planteos teórico-conceptuales hasta las peculiaridades de la diversidad e interculturalidad en las culturas indígenas, los medios urbanos, las migraciones y la educación. Un encuentro en el que la presentación de ponencias y los debates posteriores posibilitaron apreciaciones e intercambios sumamente fecundos. La segunda reunión, intentando dar continuidad a los objetivos planteados, implicó un acotamiento del espectro temático facilitando una discusión en profundidad sobre algunos aspectos claves vinculados con los desafíos de la interculturalidad y, especialmente, con su explicitación en el ámbito de la Educación.

Los expositores presentaron así un escenario heterogéneo, con distintos enfoques sobre los temas y problemáticas vinculadas a la diversidad cultural y la interculturalidad. Desde las discusiones y debates en torno a las definiciones, planteos y perspectivas de las mismas, y pasando por las manifestaciones de la diversidad en procesos de exclusión y desigualdad social se llegó hasta el análisis de distintas situaciones, experiencias y casos, llevándose a cabo un recorrido pleno de interrogantes y planteos que pretendemos compartir con los lectores a través de esta compilación. En ella hemos ponderado la presentación de las ponencias alrededor de las áreas temáticas dadas en la convocatoria más que a los tiempos y las maneras como se fueron realizando los encuentros, de manera de posibilitar una mejor apreciación de los diferentes planteos.

Un trabajo, la compilación, en el que encontramos no sólo diversidad de enfoques sino también distintos tipos de discurso y formatos de presentación. Desde ponencias en las que se prefirió emplear un lenguaje coloquial hasta presentaciones más sistemáticas, perspectivas que decidimos mantener en la publicación. Por otro lado, superando algunas dificultades e incluso interrogantes debido al tiempo transcurrido entre la realización de los encuentros y la publicación de la compilación, consideramos que la calidad de las contribuciones fundamentaba realizar los esfuerzos necesarios para facilitar el acceso a las mismas por parte del público en general.

## **Los temas**

Hemos seleccionado cinco grandes temáticas para esta presentación, ponderando en varios de los apartados tanto aspectos académicos como testimoniales. La primera temática está relacionada con una aproximación de carácter filosófico, tanto a la diversidad cultural como a la inter-

culturalidad. La segunda está dedicada a la educación, una atención que predominó, en sus distintas facetas, en el desarrollo de los encuentros. Una temática abordada desde la singularidad de la escuela, las prácticas educativas, la lengua y las experiencias docentes. En tercer lugar destacamos la relevancia de considerar la diversidad cultural en vinculación con la situación actual de los pueblos indígenas y su permanente lucha por el reconocimiento de sus derechos. En esta línea de reflexión no podía estar ausente el abordaje de la problemática de la diversidad cultural en relación a las migraciones, un planteo que es encarado en cuarto lugar para llegar, finalmente, a una presentación acerca de aspectos generales referidos al pluralismo cultural latinoamericano, a los sectores populares y a la dimensión del desafío intercultural.

De esta manera, en primer lugar presentamos una *aproximación de carácter filosófico* a la diversidad cultural y la interculturalidad, en la que se destacan las intervenciones de Dina Picotti y de Antônio Sidekum. Una instancia que nos introduce de lleno en la fecundidad de un pensar que, en el marco de una “filosofía intercultural”, aporta conceptos y reflexiones para una adecuada comprensión de la temática. Así, se despliegan interrogantes y cuestionamientos, perspectivas y puntos de vista, que permiten transitar la senda de los diálogos y el debate fecundo. Como dice Sidekum, “el discurso sobre la interculturalidad es siempre en primer lugar un discurso sobre las culturas”. Es que en la reflexión sobre la diversidad cultural y la interculturalidad está en juego “el despliegue de lo humano sin más” señalado por Picotti en su primera intervención.

La segunda temática, que alude claramente a la relevancia de la educación en general y de la escuela en particular, es la que generó más intervenciones y demandó varios paneles expositivos. Hubo gran variedad de intervenciones alrededor de las ponencias de Elena Achilli, María Sagastizabal, María Neufeld, Ricardo Salas Astrain, Mauricio Langon, Ana Vitar, Liliana Sinisi, Gabriela Novaro, Silvana Campanini, Jens Ariel Thisted, Patricia San Martín, Bibiana Pivetta, Carla Perlo y Mariano Garretta.

Las preocupaciones centrales en torno a la interculturalidad se hicieron explícitas tanto alrededor de situaciones marcadas por la desigualdad social (Achilli), como en los contenidos cuando aparece el concepto de diversidad en los diseños curriculares o el tipo de tratamiento de que son objeto los temas vinculados con la diversidad socio-cultural (Campanini, Novaro). En esa misma línea, tanto la preocupación por la formación docente (Salas Astrain, Sara Melgar) como el fracaso en las escuelas (Sagastizabal) constituyeron ejes centrales de discusión su-

mados al análisis y la reflexión en torno a experiencias concretas de interculturalidad (Vitar).

Un abordaje temático de la educación y de la escuela con el que no sólo se explicitan perspectivas y puntos de vistas sino que, a la vez, se concretizan modalidades y acontecimientos que manifiestan enfoques de la diversidad cultural no exentos de tensiones y conflictos. Una situación analizada por Elena Achilli, para quien es necesario tener en cuenta los distintos usos y significaciones que se hace de la misma. La temática aparece así fuertemente planteada en términos de una marcada tendencia a la “culturalización” de los análisis de los procesos educativos, los que se traducen en una perspectiva que “mientras otorga visibilidad a la diversidad cultural, paradójicamente esconde la diversidad que supone las desigualdades sociales”. Una mirada precisa de la autora que coloca acertadamente los puntos clave de la discusión, sin descuidar las “propias políticas interculturales y formas de poner en escena los sujetos implicados”.

Lo educativo nos demanda la necesidad de tener en cuenta la singularidad de los contextos de diversidad cultural en los que, como señala Neufeld, se explicitan relaciones de dominación/subordinación y de desigualdad. Contextos en los cuales emerge la relevancia del “lugar” desde donde pensar la diversidad cultural. Un ámbito que no es otro que “el espacio de contacto entre culturas en el lugar mismo de su conflictividad real” (Langon).

Una escuela en la que es necesario analizar, como señala Sagastizabal, las vinculaciones entre la diversidad cultural y el fracaso escolar en cuanto las distintas visiones del otro que de una u otra forma llegan al aula repercuten en las políticas educativas. Se hace así necesario trabajar con los docentes “sobre los prejuicios y estereotipos” que condicionan su tarea en contextos multiculturales. Una apreciación que pone sobre la mesa la existencia de “prácticas y discursos cargados de sentidos discriminadores en la escuela” (Novaro). Al respecto resulta interesante la reflexión de This-ted, cuando destaca la necesidad de tener en cuenta el sufrimiento “de quien se siente tratado como extraño, ajeno, sin tomar parte, con derecho sobre lo que acontece”, y también los conflictos y padecimientos, las diferencias y dificultades que se generan alrededor de la consideración de la diversidad. Una situación compleja en la que se acrecientan las tensiones entre “proyectos integrados” y contextos de “pronunciada diferenciación social y aumento de la xenofobia y alterofobia” (Sinisi). De allí el planteo de Mauricio Langon en cuanto a la necesidad “de creación de espacios de

diálogo” en los que pueda considerarse adecuadamente la “conflictividad real implicada en la diversidad de identidades culturales”.

En este marco educativo cobra una dimensión especial la preocupación por la diversidad lingüística y comunicativa, tanto en lo que atañe a las políticas lingüísticas (Graciela Alisedo) como a los desafíos didácticos para trabajar la diversidad en el área de lengua (Melgar, Zulema Armatto de Welti) y en las prácticas comunicativas presentes en el contexto urbano (Roxana Cabello). Así también cobra relevancia considerar las experiencias educativas, tanto en las escuelas de enseñanza básica, como media o superior que traducen en hechos concretos distintos esfuerzos desplegados en la búsqueda de alternativas pedagógicas y didácticas para el abordaje de la temática.

Una tercera instancia se vincula con el análisis temático de la diversidad cultural en los pueblos indígenas, donde aparecen tanto “la necesidad de una política de Estado” con relación a dichos pueblos como la responsabilidad de éste en el “reconocimiento y práctica de la interculturalidad” (Ana González), no sólo en la vida cotidiana y las políticas públicas sino también en su “estructura institucional y legal”. Una instancia que debe contribuir a modificar la tendencia de considerar a los indígenas como “pobres indígenas” descalificándolos y desconociendo su condición de “pueblos originarios”, situación en relación con la cual es necesario destacar como un hito desde el cual desplegar sus múltiples implicancias sociales, culturales, económicas y políticas la relevancia del texto de la Constitución Nacional reformada en 1994 (Artículo 75, inciso 17) que reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas.

Al respecto emerge significativamente el aporte de Morita Carrasco, cuando insiste en la consideración del derecho a la diversidad como un derecho universal, “especialmente en el caso de los indígenas que fueron forzados a integrarse” y en los que persiste la necesidad de “seguir siendo distintos” para “defender su existencia como sociedad diferente”. Es que, como señala la ponente, el derecho a la diversidad cultural “es un derecho humano universal”, y consecuentemente es necesario recordar que mientras muchas comunidades inmigrantes optaron por la integración los pueblos indígenas fueron “forzados” a ella. Es así, entonces, que parte del gran desafío actual se articula con un proyecto político “que en sí mismo es un verdadero programa de producción de diferencias culturales”; y también que ese desafío pone de manifiesto que “para entender la praxis de muchos grupos que hoy demandan y se movilizan políticamente desde una adscripción indígena, como así también

los discursos genéricos y especializados que los tienen por objeto, es necesario estudiar el papel que juegan los diferentes estilos provinciales de construcción de hegemonía” (Claudia Briones y otros). A esta última reflexión se suma el aporte de Eulogio Frites, que de manera minuciosa invita a recorrer y comprender su testimonio de integrante del pueblo Kolla en lucha por los derechos y la defensa de la identidad de los pueblos indígenas.

La reflexión en torno a la migración y la interculturalidad no podía estar ausente, no sólo respecto de las políticas migratorias (María Pavecica) y sus implicancias relativas a la discriminación, sino también de los cambios en “nuestra percepción acerca de la migración” (Alejandro Grimson). Una perspectiva en la cual distintos acercamientos a los procesos migratorios internos y externos (Ameigeiras), como también testimonios y experiencias directas, no sólo permiten analizar cómo se llevan a cabo procesos de “construcción de identidades colectivas en la diáspora” (Jocelyn Géliga Vargas), sino a tener en cuenta fundamentalmente cómo los considerados “diferentes” continúan “creando cultura y vida” en la sociedad argentina actual (Miriam Gomes).

Finalmente se encuentran tres contribuciones vertebradas alrededor de la diversidad cultural, pero desarrolladas cada una a partir de distintas preocupaciones: el pluralismo cultural, la situación de los sectores populares y el desafío intercultural. Una temática en torno a la cual se plantea la última ponencia, la que despliega una perspectiva fecunda sobre los distintos aportes hechos explícitos, enfatizando especialmente en las posibilidades del desafío intercultural.

De esta manera, las comunicaciones y ponencias que presentamos a continuación contribuyen a la construcción de una mirada amplia sobre la complejidad de la problemática y, sobre todo, posibilitan acceder a diferentes abordajes y enfoques sobre la misma. Trabajos que creemos relevantes y necesarios no sólo para el conocimiento de los especialistas y estudiosos en la temática, sino también para todo el público interesado y preocupado por las perspectivas, las implicancias y los desafíos que implican tanto la “diversidad cultural” como la “interculturalidad” para la sociedad contemporánea.

Nuestro agradecimiento a todos los participantes en los encuentros, que contribuyeron para que fuera posible la realización de los mismos, a quienes actuaron como coordinadores de los distintos paneles (José Pablo Martín, Gustavo Aprea, Gerogina González Gartland, Roxana Cabello, Graciela Latasa, Paula Pogré y Graciela Krichesky) y también a los comentaristas (Marta Teobaldo, María Rosa Neufeld y Dina Picotti). A las compa-

ñeras de la Secretaría del Instituto de Desarrollo Humano y de la Secretaría General de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Y, finalmente, agradecemos especialmente tanto a las autoridades del Instituto y de la Universidad como a las de la Organización de Estados Iberoamericanos que nos alentaron y acompañaron.

***Elisa Jure, Aldo Ameigeiras***

**I.**  
**Filosofía, diversidad cultural e  
interculturalidad**



# Diversidad cultural e interculturalidad

*Dina Picotti*<sup>1</sup>

## **El contexto globalizador y las identidades culturales**

La situación de diversidad cultural y el desafío de un adecuado planteo es un tema que finalmente parece preocupar si se tiene en cuenta su actual frecuente aparición en el ámbito público, tanto en el campo teórico, sobre todo de las ciencias humanas, como se advierte en jornadas, congresos, proyectos de investigación, publicaciones, etcétera, como también en el práctico por ejemplo de las agendas políticas y económicas. Digo 'finalmente', dado que la historia real de la humanidad se desplegó siempre a través de una diversidad de sujetos, grupos sociales, pueblos y culturas, de centros históricos, que fueron forjando sus respectivas experiencias y articulación de lo humano y con ello sus identidades, formas de vida diversas, interrelacionándose de modo pacífico o conflictivo e influyéndose recíprocamente, aunque también disputando el predominio y alternando el imperio de unos sobre otros.

No escapa a esto el actual fenómeno de globalización, en tanto extensión planetaria de la cultura occidental, aunque con características singulares, que conducen en nuestra época a un desafío sin duda trascendental. En efecto, su modo objetivador de racionalidad filosófico-científico-técnica desplegó posibilidades extremas de dominio cognoscitivo y práctico de las cosas y los hombres, constituyendo un mundo de sistematización total que hoy podemos llamar informático e infobiónico, si se tiene

---

<sup>1</sup> Dra. en Filosofía, investigadora-docente en IDH-UNGS.

en cuenta el último estadio de ese desarrollo. Pero la extensión de estas importantes posibilidades es también la de sus límites, tanto con respecto a quienes realmente puedan alcanzar a disponer de ellas, como en sí mismas, según la conciencia posmoderna certifica en la caída de los categorías y relatos metafísicos que la habían sustentado a pesar de su constante replanteo interno, o al menos en su insuficiencia para responder a la experiencia de complejidad, pluralidad, fragmentariedad, incerteza, cambio, historicidad, de sociedades contemporáneas reconfiguradas por las tecnociencias y libradas también a los efectos de la mera instrumentalidad, de la reducción a objeto y mercancía, o en la expresión certera de un pensador del fin de la metafísica, “al olvido del ser y la experiencia indigente de su abandono”.<sup>2</sup> Voces de la misma se perciben y multiplican por doquier: el reclamo de reconocimiento de identidades de todo tipo ante una exclusión socio-política y económica creciente, los alertas ecológicos frente a la devastación de la naturaleza, los riesgos de manipulaciones genéticas que llaman a una ética ya no de normas sino de responsabilidad, las amenazas de un armamentismo refinado, del comercio de la droga y otros elementos autodestructivos, etcétera.

Pero si la civilización planetaria tiende a convertir al mundo, bajo estos signos por lo menos ambiguos, en aldea global, por otra sobreviven las cosas, los hombres y otros centros históricos reclamando el derecho a su propia subsistencia, sentido y despliegue. El reconocimiento y asunción de los mismos exige sin duda toda otra actitud, de apertura y no de cierre sobre sí, un modo de pensar por una parte más originario, en tanto habrá de remontarse por detrás del ámbito entitativo de la objetividad y la subjetividad y sus diferentes figuras, al ser como acaecer que se da en ellos, intentando comprender desde allí, y por otra interlógico, en tanto desde esa dimensión originaria no puede sino construir su inteligibilidad y racionalidad pasando por las diversas acuñaciones e interpretaciones, no sólo de la cultura occidental sino de otras. Ello conduciría entonces del orden único de la globalización a la ecumene, que significa, en palabras hace tiempo referidas por Dilthey a la historia, a asumir el entrecruce de fuerzas, correspondiendo a la ley de la vida que exige la intercomunicación de los vivientes y prohíbe la clausura en tanto equivalente a empobrecimiento y finalmente muerte.

---

<sup>2</sup> M. Heidegger, *Beiträge zur Philosophie - Vom Ereignis*, V. Klostermann, Frankfurt a. Main 1989. De próxima aparición en castellano, *Aportes a la filosofía - Acerca del evento*, Almagesto/Biblioteca Intern. Heidegger, Buenos Aires.

## Una propuesta interlógica

El debate epistemológico-metodológico y en general filosófico ha desembocado en el siglo XX en lo que con Nietzsche y Heidegger, dos pensadores no por casualidad muy vigentes, podríamos llamar una experiencia eventual de ser y configurativa de verdad. Las ciencias encararon las más diversas vías explicativas, concluyendo en una concepción paradigmática de sí mismas, que valoriza el disenso y la fuerza innovadora de la imaginación; la complejidad de los problemas ha requerido un tratamiento inter y transdisciplinario, en el que además, comprensión y explicación, después de arduo debate, se remiten recíprocamente explicitando las diversas dimensiones de la subjetividad y de la objetividad. El lenguaje apeló a la diversidad de sus modos y recursos y la noción de relato se hizo abarcativa, conviviendo una pluralidad de modelos, estilos, centros históricos, que manifiestan el acaecer del ser y del hombre en toda una pluralidad y variedad de formas, a pesar de un proceso globalizador que tiende a homogeneizar.

En esta así llamada situación posmoderna de apertura y diversidad de criterios y posibilidades pensantes e instrumentales, se presenta por cierto un panorama más favorable para que la inteligibilidad y racionalidad humanas emprendan “las aventuras de la diferencia”<sup>3</sup>, como expresara precisamente un posmoderno G. Vattimo; una “vía larga”, por la que no sólo se instruirán y transformarán recorriendo las diversas interpretaciones, como proponía P. Ricoeur,<sup>4</sup> y asumiendo una noción eventual de ser y configurativa de verdad para poder dialogar con nuestros tiempos, sino además se reconfigurarán esencialmente a sí mismas en el diálogo con las diferentes voces de los grupos sociales y de las diferentes culturas, poniendo en juego una lógica de la alteridad y de la historia, frente a la pretendida normatividad de lo uno e idéntico, que por otra parte ya no se sostiene, ni en el ámbito teórico ni en el práctico.

Aunque el intento explícito de un pensar intercultural no está exento de dificultades, que cabe considerar y cuyo esfuerzo de superación permite ir abriendo caminos más adecuados. La primera de ellas procede del hecho de que no sólo se parte siempre de la propia concepción de mundo y se juzga y opera desde ella, sino que además nos encontramos en una cultura globalizada que impuso una lógica que opera normativamente. Sin embargo, ninguna concreción humana agota las posibilidades infini-

---

<sup>3</sup> G. Vattimo, *Las aventuras de la diferencia - Pensar después de Nietzsche y Heidegger*, Península, Barcelona 1985.

<sup>4</sup> P. Ricoeur, *Le conflit des interprétations*, du Seuil, Paris 1969.

tas del espíritu, abierto como ya afirmaba Aristóteles desde la misma tradición filosófica, a todo lo que es; siempre es posible acoger otras, como lo prueban los mestizajes de todo tipo, correspondiendo a nuestra pertenencia a toda la historia.<sup>5</sup> Más bien son los intereses de dominio quienes erigen barreras. Pero cuando la buena disposición existe, se requiere además la apertura a lo que es otro sujeto, u otra matriz cultural, generadora de una forma de vida diferente, de otro horizonte de inteligibilidad, se exige la capacidad de ser afectados y transformados por el mismo, a fin de poder captar y asumir hasta donde sea factible sus nociones y gestos fundamentales en su similitud, equivalencia o diferencia con respecto a los propios. En este sentido resulta sugerente escuchar el testimonio de algunos expertos. Por ejemplo Raimon Panikkar,<sup>6</sup> de procedencia india a la vez que catalana y educado en ambas culturas, haciendo de una fecunda interrelación la obra de su propia vida, al referirse a los actuales intentos de una filosofía intercultural, como superadores de los estudios comparativos que son siempre monoculturales, propone una hermenéutica que denomina “diatópica”, porque ha de pasar por los diferentes contextos o topos culturales, aprendiendo de ellos y generando de este modo una filosofía “imparativa”, que registra “equivalentes homeomórficos” en tanto no puede proceder a traducciones literales de nociones sino a reconocer funciones equivalentes en una u otra cultura; *verbi gratia* “Brahmán” no puede ser considerado la simple traducción de “Dios” de la tradición hebreo-cristiana, puesto que su comprensión, sus atributos no son los mismos –no tiene por qué ser creador, ni providente, ni personal...–, pero tienen una equivalencia funcional en ambas cosmovisiones; hay casos en que ni siquiera se da correlación biunívoca de palabras, por ejemplo es factible traducir “religión” por “dharma”, pero no sin más ésta por aquélla, porque “dharma” significa también deber, ética, observancia, elemento, fuerza, orden, virtud, ley, justicia e incluso realidad, y a su vez “religión” puede significar también *sampradaya*, *karma*, *jati*, *bhakti*, *marga*, *puja*, *daivakarma*, etcétera, pues cada cultura es un mundo, inconmesurable, es decir no medible por otro, si bien no incomunicable, porque ambos son humanos.

<sup>5</sup> Entre otros pensadores de la historia, G.-G. Gadamer, habló en este sentido de “fusión de horizontes” y de “ser afectados por la historia”, así como R.Koselleck, *Futuro pasado - para una semántica de los tiempos históricos*, explícita con acierto la temporalidad como la reunión de pasado en tanto “espacio de experiencia”, presente o “actualización” y futuro cual “horizonte de posibilidades”.

<sup>6</sup> R. Panikkar, “Filosofía y cultura: una relación problemática”, en R.Fornet-Betancourt ed., *Kulturen der Philosophie*, Concordia Reihe Monographien, Aachen 1996. ídem, *La experiencia filosófica de la India*, Trotta, Madrid 1997.

En nuestro propio contexto latinoamericano, Rodolfo Kusch,<sup>7</sup> al referirse al pensamiento indígena señalaba sus diferencias con respecto al urbano-occidental, y la escisión, el vacío intercultural que subsiste en América regida por este último, que es necesario tener en cuenta para no caer en simplificaciones, y a la vez superar, para corresponder a toda la experiencia de la “América profunda”, liberar toda su potencialidad inteligible y su posible articulación práctica. Por ejemplo frente al pensar objetivante de la filosofía, se trata de un pensar seminal, en tanto lo concibe todo en términos de crecimiento: el hombre, las plantas, el *ayllu*; descubre en él la consistencia de un “estar en la vida” donde todo es semilla para convertirse en fruto, conciliando opuestos no reductibles, ontológicos; en la precariedad del “mero estar no más” el hombre se instala desde la totalidad, no desde el mero sujeto, como juego de un acierto fundante, que media los opuestos y en tal mediación se constituye ordenando simbólicamente un mundo; el pensamiento resultante, que se ubica en la conjunción, relata los episodios como dispersión y ubica el final como centro; el mito es entonces un juicio de totalidad y operativo, en tanto no vale en sí, sino lo que se hace con él para lograr tal centro. Se abre de este modo una problemática pre-filosófica, en la que cabe no tanto la reflexión sobre un ser constituido, sino más bien sobre la previa experiencia originadora de ser.

R. Fornet-Betancourt,<sup>8</sup> promotor de encuentros internacionales de filosofía intercultural, habla de ella como un nuevo horizonte en el que se relativiza la propia instalación filosófica, con la que habremos entonces de relacionarnos no como un absoluto sino como una región. Con respecto a nuestro propio continente, mestizaje de culturas, tendremos que aprender a descubrirlo como impulsaba Martí y a perseguir la utopía de un orden político social superador de cualquier hegemonía, en tanto opresora y destructora de la diversidad, lo que impone una revisión crítica de nuestra historia de las ideas, desde todas las fuentes, fomentando su contraste solidario, reaprendiendo a pensar.

En mis propios intentos he procurado mostrar cómo se va configurando un pensar interlógico,<sup>9</sup> tanto en el ámbito teórico como en el prác-

---

<sup>7</sup> R. Kusch, entre otras obras *El pensamiento indígena y popular en América*, Obras completas til, Ed. Ross, Rosario 2000.

<sup>8</sup> R. Fornet-Betancourt, entre otras publicaciones *Transformación intercultural de la filosofía*, Desclée de Brouwer, Bilbao 2001.

<sup>9</sup> D. Picotti C., entre otras public. *El descubrimiento de América y la otredad de las culturas*, Rundinuskín, Buenos Aires 1990; *La presencia africana en nuestra identidad*, Edic. del Sol, Buenos Aires 1998; “La hermenéutica y su redefinición”, en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias*, t. XXVII(2), Buenos Aires 1993.

tico, al recorrer experiencias diferentes de realidad, de lo que daré un solo ejemplo, a través de una noción fundamental para comprender una cultura, como lo es la de forma. En el mundo indígena, a pesar de su variedad interna, es evidente que ella no configura lo determinable, como preferentemente lo hace la actitud apolínea occidental orientándose hacia la definición, el orden unívoco, el sistema, sino se centra en la totalidad remitiendo a lo que trasciende y por ello inquieta y se nos aparece entonces monstruosa, siniestra, no bella sino verdadera, en los grandes monolitos andinos, en las máscaras, en lo que hoy llamaríamos instalaciones, o en la forma polisintética y aglutinante de sus lenguas correspondiente a los múltiples y cambiantes rostros de las cosas, a su simbolicidad; exhibe un mundo diferente, de rigurosa alteridad, regido por valores antagónicos, que otorga presencia a lo tenebroso, se distingue del sector ciudadano en el que predomina lo civilizatorio y se mantiene hasta hoy en el inconsciente colectivo sin haber podido desaparecer después de una conquista y cinco siglos de civilización. Esta forma desborda en fuerza y potencia, manteniendo una armonía entre la línea de lo humano y la de la naturaleza y un fuerte compromiso con la tierra y el mundo externo, del que siente la amenaza a flor de piel; traduce una cultura en la que no se destaca un sujeto individual sino una comunidad histórica, que se inserta en la trascendencia de su mundo. De inspiración semejante, la poesía y la novelística del mestizo latinoamericano deja predominar con un impulso, que también puede ser llamado siniestro, lo signado sobre el signo: es por ejemplo la visión tremenda de la tierra y los hombres que ofrecen un Eustaquio Rivera en *La vorágine*, Jorge Icaza en *Huacapistungo*, Miguel A. Asturias en *Hombres de maíz* y demás obras, la violencia y la miseria de la vida nacional descrita por Augusto Roa Bastos, la marginación del indio y la especificidad y encanto de su mundo expresados por José M. Arguedas. En el contexto afroamericano la forma se traduce sobre todo por su noción de ritmo: éste es para el africano, como afirma el poeta senegalés L. S. Senghor, “la arquitectura del ser, la dinámica interior que le da forma, la pura expresión de energía vital, el *shock* que produce la vibración o fuerza que sensiblemente nos toma en nuestras raíces y se expresa materialmente a través de líneas, colores, superficies y formas en arquitectura, escultura o pintura, a través de acentos en la poesía y en la música, de movimientos en la danza; es el modo y la forma de la palabra que la hace activa, eficaz, hasta el punto de afirmarse que la palabra rítmica divina creó al mundo”<sup>10</sup>; y aún más importante que

<sup>10</sup> L. S. Senghor, “Der Geist der negro-afrikanischer Kultur”, en J. Jahn, *Schwarze Ballade*, Dusseldorf, 1957.

el ritmo de las palabras, en el de los instrumentos de percusión, una pluralidad de ritmos y de metros se entrecruzan con creatividad, cual las fuerzas mismas de la naturaleza. Pero en el mismo contexto urbano, diferentes identidades se distinguen también por sus diversas configuraciones de forma que aún esperan reconocimiento, como la lúdica infantil, la femenina con sus rasgos y acentos propios, la adolescente y juvenil que puja por expresar su novedad a través de ritmos, lenguaje, ropas, usos y manifestaciones de todo tipo, las identidades profesionales que conforman otras tantas singularidades, las expresiones populares, etcétera. Todo ello invita, demanda, una construcción interlógica permanente, capaz de acoger y reunir la diversidad que nos constituye desde ella misma, de potenciar el despliegue de lo humano sin más.



# Alteridad e interculturalidad

*Antônio Sidekum*

## 1. Introducción

La filosofía de la interculturalidad presenta en la actualidad nuevas dimensiones y desafíos, principalmente cuando se trata del estudio antropológico, histórico y ético de los múltiples aspectos de la globalización de la economía del mundo como así también de las nuevas formas de comunicación introducidas en el sistema internacional contemporáneo. El mundo humano quedó reducido en las relaciones de alcance geográfico pero extremadamente complejo en su articulación, estructuración económica y política. Dentro de esa unidad y multiplicidad se habla, entretanto, de una ética en un mundo de diferencias,<sup>1</sup> y la temática de la unidad y de la multiplicidad, de la diferencia y de los derechos del ser humano a ser diferente fue motivo de grandes debates filosóficos y teológicos<sup>2</sup> realizados en la última década del siglo XX. Este asunto recibió en los últimos meses un énfasis nuevo en virtud de la radicalización de los fundamentalismos políticos y religiosos, que pusieron a nuestro mundo

---

<sup>1</sup> Smith, David M. (2000), *Moral Geographies; Ethics in a World of Difference*. Edinburg. "It is now time to pose some questions about the significance of difference to ethics. The initial concern is not with individual differences which may be morally relevant to how persons should be treated. By difference here is meant the fact of diversity, or pluralism, in moral beliefs and practices, as they vary from place to place (and from time to time), as integral features of human cultures and ways of life. Differences in how groups of people live do not necessarily invite normative judgement." p. 14.

<sup>2</sup> Ver el bello texto de Alejandro Serrano Caldera. *La unidad en la diversidad*. Managua, 1998. Aquí hago también una referencia a la obra de Franz Martin WIMMER. *Philosophiehistorie in interkultureller Orientierung. Thesen zu Gegenstand und Form*. Em Polylog, n. 3, 1999.

globalizado en estado de amenaza total tanto por ataques terroristas como por las respuestas terroristas practicadas en nombre de combatir el terrorismo. Además, conocemos bien los procesos por los que se acentúa la crisis económica mundial, que ya se hace presente en los sectores de producción y del comercio internacional.

Son situaciones nuevas que aparecieron con el proceso de industrialización predominante en los últimos siglos, que provocó enormes migraciones regionales. Esto es el conocido éxodo rural, que en algunas situaciones desarticuló a toda la sociedad implicando transformaciones culturales radicales en la mayoría de las poblaciones, sumiéndolas en una marginalidad urbana y teniendo como consecuencia la peor situación económica y cultural existencial. Los centros industriales no siempre tuvieron la capacidad de desarrollar una infraestructura justa para recibir a esos nuevos contingentes sociales. Esa nueva situación cultural no deja de provocar formas inauditas de constantes conflictos asociados a la transformación de la estructura social.

Según el análisis de Daniel R. García Delgado,<sup>3</sup> la modificación del modelo de acción colectiva vinculado al Estado social será producto de una combinación de diversos factores. Esos factores aparecen con el proceso de redemocratización de los países latinoamericanos y se realizan, según el mismo autor, en tres etapas:

- El terrorismo de Estado y la privatización;
- Partidización y desencanto; y
- Consolidación y delegación.

Al seguir el análisis sobre la modificación de los modelos sociales se consolida un cambio en las lógicas de acción colectiva. Además del cambio de las características tradicionales que sostenían los movimientos sociales como movimientos revolucionarios, se da una reformulación del pensamiento utópico predominante en épocas pasadas y que estaba vinculado con la transformación global y revolucionaria presente en el universo del imaginario constituido por la utopía.

Frente a ese cuadro, conocemos transformaciones significativas en toda sociedad y en sus formas de expresión mediatizadas por las creencias, esperanzas, expectativas de las demandas de los nuevos actores, o sea, de los nuevos protagonistas de la historia auténtica y personal concebida y vivenciada en los nuevos modelos de utopía. Esos movimientos sociales

---

<sup>3</sup> García Delgado, Daniel R. (1996), *Estado & Sociedad*. Buenos Aires: FLACSO.

se configuran en una nueva modalidad de movilización orientada a nuevos objetivos. Esas mismas situaciones e ideas consolidan una oposición de impacto de los veloces procesos de globalización de la economía mundial que, durante la década de 1990, implicó un aumento del número de movimientos sociales que ponen al sistema mundial bajo cuestionamiento. Esta nueva situación mundial ya fue muy bien analizada por científicos sociales como, por ejemplo, Immanuel Wallerstein.<sup>4</sup>

Esos nuevos movimientos sociales operan con una lógica especial, poseen una articulación y negociación innovadoras de acuerdo con las nuevas bases y exigencias históricas del sistema mundo, y se presentan diferentes en su dinámica con relación a los clásicos movimientos sociales y revolucionarios desencadenados en el pasado. Hoy, esos movimientos sociales abarcan otras temáticas, nuevas estrategias universales y centradas en utopías concretas, tales como el derecho a la participación de minorías étnicas en el sistema de una democracia auténticamente representativa y por la formulación de una ética de desarrollo sustentable, que tenga en consideración fundamentalmente la identidad cultural y la unidad en la multiplicidad.

Se trata también de los nuevos aspectos y de las nuevas dimensiones del movimiento denominado multiculturalismo, que se viene desarrollando en algunos países en las últimas décadas. Muchas veces se entiende por multiculturalismo una forma de ideología, como expresión de la democracia representativa.

La filosofía de la interculturalidad, por un lado, abarca un proceso muy fuerte, una vez superado su complejo de inferioridad y después de haber encontrado la verdadera dimensión de la cultura humana y asumido mayor seriedad en la discusión sobre el *ethos* cultural de los diferentes pueblos. Y por otro lado, esta filosofía también trata de las nuevas formas de los movimientos sociales en el presente. En la mayoría de los países latinoamericanos sufrimos una rápida transformación de la situación histórica que provocó una nueva movilización de los grupos sociales, que principalmente centraron sus luchas en torno de la problemática del reconocimiento de la identidad cultural y del reconocimiento político de los diferentes grupos, que no siempre giran en torno a la identidad cultural, del multiculturalismo, pero sí en torno del reconocimiento político de los derechos humanos de esos mismos grupos.

---

<sup>4</sup> Wallerstein, Immanuel (1995), *After Liberalism*. New York: New York Press.

## 2. La alteridad y las fuentes de la identidad

### 2.1. Identidad y diferencia

Entre las principales formulaciones filosóficas, desde los presocráticos hasta la reflexión sobre la interculturalidad en la actualidad, el tema de la identidad y la diversidad tiene que ser destacado principalmente a partir de la cosmovisión múltiple en la cual se inserta la vida humana. Esta cosmovisión se transfigura entre los diversos procesos históricos. Vivimos en un único mundo, sin embargo de lo mismo tenemos cosmovisiones (*weltanschauung*) distintas; tiene un presupuesto teórico-filosófico particular que se comprende por la llamada filosofía, ese modo peculiar de situarse en la unidad y en la multiplicidad.

La identidad y la interculturalidad tienen modo de pensar y de reflexionar propio. El mismo modo de pensar y reflexionar sobre lo humano y el mundo ya lo encontramos desarrollado en las antiguas escuelas de las colonias griegas, principalmente en Jonia. Es una manera peculiar como se reflexiona sobre el mundo, sobre el hombre y sobre la historia de los mismos. Se quiere buscar el principio explicativo y constitutivo de la realidad del ser. Es el pasaje del mito a la razón. Ese modo de reflexionar y de pensar es fundamentado en el modo de comprensión del *logos*. Ya encontramos entre los pensadores presocráticos observaciones sobre la identidad y la diferencia. Con la multiplicidad, el ser humano reclama la variabilidad de las cosas. El ser humano percibe que todo es vano y pasajero y sabe que hasta sus obras serán situadas en tiempos de fugacidad.

La identidad no hace apenas referencia al mundo, pero sí a la forma como vive el ser humano en la manera de idear y de manipular su mundo histórico y también el modo como él construyó su proyección introspectiva y estética del mundo. La manera de buscar una comprensión fundamentada en mitos refleja ya la construcción intelectual del mundo a partir de arquetipos construidos justificantes del modo de reflejar su cosmovisión.

Este constitutivo de los arquetipos y de la necesidad de la reflexión mítica sobre el mundo se fundamenta en la tentativa de comprensión del enigma de la conciencia de sí y de su mundo histórico, como también de la tentativa de superar las fuerzas antagónicas y terribles que el destino (*moira*) impone a la historia del propio ser humano. Contra su incapacidad de defenderse frente a las fuerzas opositoras de la naturaleza y frente a la conciencia de su incapacidad de superar lo absurdo del destino, el ser humano despierta a los mecanismos de autodefensa, y al descubrirse como un ser necesariamente social y gregario insta a partir de su convivencia

gregaria también su identidad que se refleja en el proceso de formación de su grupo. Tales perspectivas se explican por la creencia en los mismos mitos, en los mismos dioses y en el propio monoteísmo como forma de autodefensa real e ideológica del propio grupo, en tanto que realidad histórica. “Todo cuanto hay de casual e imprevisible en la naturaleza o en la vida humana es atribuido también a la voluntad de los dioses, caprichos, a veces, y voluble, dominada por las más violentas pasiones al mismo tiempo que el acontecer fatal e infalible de ciertos eventos es atribuido a una fuerza (Destino, *moira*), a la cual el propio querer divino está subordinado.”<sup>5</sup>

La identidad y la diferencia se presentan como principios del pensamiento. La tentativa de comprender biológica y socialmente la realidad de las cosas y de los medios para poder comprender las mismas, parten de una preconcepción del proceso de la posibilidad de identidad y diferencia. Identificar significa reconocer un objeto a través de la determinación de invariables, es decir, características que determinan a la cosa en su mismidad, unidad e individualidad, como tal, durante el tiempo de su existencia. Diferenciar significa establecer variaciones que no son determinantes de un objeto como individuo, pero que determinan una mínima lógica que presupone un compendio de informaciones como racionalización primera y originaria de la naturaleza.<sup>6</sup>

La identidad y la diferencia implican procesos dialécticos. Heráclito fundamenta una tradición del sí mismo (*tauton*) como un proceso categorial de comprensión.<sup>7</sup> Esta afirmación la podemos leer en su fragmento (126): “Diversas aguas fluyen para los que se bañan en los mismos ríos. Y también las almas se evaporan de las aguas”<sup>8</sup>; “lo frío se calienta, lo cálido se enfría”<sup>9</sup>. Aquí las contradicciones polares serán interconectadas. Para que, entonces, puedan ser comprendidas la armonía y la justicia. La transformación de las cosas es, según Heráclito, un proceso que se puede comprender como un círculo vicioso.

<sup>5</sup> Sciacca, Michel Federico (*s/año*), *História da Filosofia, Antiguidade e Idade Media*. S. Paulo: editora Mestre JOU s.d. p. 24.

<sup>6</sup> Op. cit.: “É a primeira explicação racional, ainda que grosseira e simplista do cosmos e da sua origem, isto é, a primeira tentativa que, mais que dar ordem ao mundo, traduz o mito em termos racionais, uma vez que a ordem da natureza é divindade ordenadora”.

<sup>7</sup> Op. cit.: “O lógos tem domínio sobre tudo. Princípio gerador, não exclui ele a luta e a discórdia: da unidade saem os opostos e vice-versa”.

<sup>8</sup> En Colección Biblioteca de Iniciación filosófica; Heráclito “Fragmentos/ Traducción del griego, exposición y comentarios de Luis FARRÉ: Aguilar, 4ta. Edición, Madrid y Buenos Aires, 1973; Y fragmento 49a “*Entramos y no entramos en los mismos ríos; somos y no somos*”

<sup>9</sup> ver también el fragmento 88: “Es siempre uno y lo mismo en nosotros, lo vivo y lo muerto, lo despierto y lo dormido, lo joven y lo anciano. Lo primero se transforma en lo segundo, y lo segundo en lo primero”.

Para Platón, la temática de la identidad y de la diferencia se desenvuelve en el problema de lo uno (*hen*) con los muchos (*polla*), que se interconectan a través de una lógica sin contradicciones. Platón parte de la comprensión de que las ideas posibilitan una comunidad (*koinonia ton genon*) en la cual los conceptos no se mezclan sino que mantienen su identidad. De esta manera se le posibilita a Platón la determinación de las relaciones de los conceptos generales “entes” (*on*), “estática” (*stasis*) y “movimiento” (*kinesis*) como consecuencia, que el ente está en relación con los otros dos conceptos (Sofista 254). Por otro lado, los conceptos movimiento y estática serán distinguidos entre sí, es decir, son idénticos entre sí y participan de formas diferentes en su constitución y en su interrelación (en su reciprocidad armónica): la estática en el movimiento y viceversa. Los conceptos movimiento y estática se mantienen relacionados recíprocamente como ser y no-ser, esto vuelto forzosamente para la idea del ente (*ousia*), en el cual, estos poseen apenas parte, sino con los cuales no son idénticos.<sup>10</sup> En ese sentido, el no siendo recibe una determinación positiva, en el sentido de ser otro, respectivamente, siendo diferente (Sofista 259). El “ser” será comprendido como una unidad del uno y multiplicidad a partir del determinado y del indeterminado. En el diálogo Philebos, en el cual lo mismo (*tauton*) será determinado como uno y múltiple, posibilita hasta el concepto positivo de identidad como concepto de especie, en el cual se explicita lo uno positivo y lo múltiple negativo (unidad-multiplicidad).<sup>11</sup>

Platón desarrolla en todo su pensamiento esta preocupación en torno del ser idéntico y del ser diferente. En la filosofía occidental encontramos como paradigma permanente el pensamiento de lo idéntico.

El *logos* es griego<sup>12</sup> y en su comprensión constitutiva conceptual es incapaz del reconocimiento de lo que es diferente. Observamos esto en el paradigma mítico de Ulises, que perdura en su Odisea con una única certeza de que él jamás será diferente. Ulises es rey de Ítaca y esta es su certeza absoluta que le imposibilita pensar o reconocer la posibilidad de ser

---

<sup>10</sup> “O problema da relação entre o uno e os muitos, que se impõem para poder compreender as relações subsistentes entre diferentes Idéias e para explicar a sua derivação de um princípio primeiro, volta a se propor, como já acenamos, também no nível da explicação das relações subsistentes entre as próprias Idéias e as coisas sensíveis.” Giovanni Reale. *Para uma nova interpretação de Platão*. S. Paulo: Loyola, 1997. p.154

<sup>11</sup> *idem* p. 181. donde se trata de la síntesis de la triple composición de lo Uno.

<sup>12</sup> Ver Leopoldo Zea. *Discurso desde la marginación y la barbarie*. Barcelona: Anthropos, 1987. p. 31.

diferente. De esa manera, tampoco hay reconocimiento de la alteridad. Lo que existe es lo mismo.<sup>13</sup> Fuera de la comprensión de la identidad de lo mismo será imposible el reconocimiento del otro modo de ser. En el pensamiento occidental, en lo que se refiere al problema del modo de ser idéntico y del modo de ser diferente, hay tanto una perspectiva de crisis frente al modo propio de ser como al tomar conocimiento de la existencia del otro, que no se encuentra en el modo de ser de mi modo propio de ser idéntico.<sup>14</sup>

Durante el período moderno la filosofía se ha caracterizado por el proceso de establecer la identidad a partir del *cogito*,<sup>15</sup> de la subjetividad, o podríamos explicitar por la egología o de un verdadero egocentrismo. Este concepto se extiende al problema de la constitución del pensamiento, tal como en el pensamiento griego: el discurso del *logos* y de la barbarie. Otro proceso que se deriva de este egocentrismo se reflexiona en términos de cultura y civilización en lo que llamamos eurocentrismo. Que durante siglos de expansionismo y de imposiciones y de dominación cultural, destruyó principalmente en las otras civilizaciones el principio de la identidad, excluía del mundo de su lógica todos los que no pensaban dentro del *logos* occidental.

## 2.2. Ethos Cultural en el proceso de la historización latinoamericana

La metodología de estudio para la comprensión del *ethos* cultural latinoamericano ya es problemática en su formulación teórico conceptual. América Latina en su denominación no corresponde al que era este Continente conocido como Abya-Yala, y la multiplicidad de los pueblos que aquí existían fueron denominados, bautizados y tratados por el colonizador como indios. Por la nomenclatura de la denominación histórica del pueblo y de las características del continente, vemos que antes de la invasión europea en 1492 este continente presentaba su identidad particular y no por encontrarse aislado del mundo europeo, sino por no haber sido agredido de la forma en que lo fue, como veremos en los siglos posteriores, con relación al reconocimiento de su identidad. Y teniendo *ethos* cultural propio que no fue reconocido por el invasor. Como consecuencia

---

<sup>13</sup> Ver en E. Levinas. *Totalidade e infinito*. Lisboa: ed. 70. 1980. "A identidade universal em que o heterogêneo pode ser abrangido tem a ossatura de um sujeito, da primeira pessoa." P. 24.

<sup>14</sup> Ver en Paul RICOEUR. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papirus, 1991.

<sup>15</sup> Ídem. "Pensamento universal, é um "Eu penso". p. 24.

del no reconocimiento y de la violencia usada en relación a las personas de esa tierra en lo que se refiere a la explotación y la destrucción, surge una crisis de identidad. El *ethos* cultural no es reconocido y, sobretudo, la identidad cultural originaria es destruida. Esos pueblos de nuestro continente, que hoy denominamos América Latina, se enfrentan con el problema de la identidad en múltiples aspectos, cuyas implicaciones históricas podrían ser detalladas así: a) por la violencia sexual practicada por el colonizador europeo contra las mujeres del Continente; b) por la imposición del catolicismo de la cristiandad triunfalista, cuando se sabe que ciertamente estos pueblos ya estaban también, de cierta forma, imbuidos por los principios del evangelio revelados como buenas nuevas; c) por el desarrollo de una teología de la esclavitud que no existía en Europa y d) por la superposición de aspectos culturales, tales como concepción jurídica y principios tecnológicos para el cultivo de la tierra y de la explotación de sus bienes.

Otro aspecto que se correlaciona con las implicaciones históricas comprometedoras es lo que se dice respecto del nuevo hombre y de su cultura. De esta manera, durante varios siglos América Latina se enfrentó con un problema de identidad y del modo de ser latinoamericano. Aquí, ha surgido la pregunta por la identidad de ser latinoamericano. Cuando muchos aspectos de su cultura son superpuestas impidiendo el proceso de síntesis histórica, de formulaciones de derecho y de deberes jurídicos y civiles en relación con los indios, los esclavos y los mestizos. El proceso de construcción de una conciencia de identidad política liberadora es muy lento y siempre cargado por el dolor de la aplicación de los procesos de represión. Existe también en ese proceso de toma de conciencia de identidad nacional y cultural una ambigüedad que se traduce en el pensamiento y procedimiento de muchas figuras históricas, tales como –por ejemplo– la lucha por la libertad de los indios de Fray Bartolomé de Las Casas que se impone de manera contundente con relación a la esclavitud indígena pero que, al ser nombrado obispo de Chiapas, lleva consigo esclavos negros. Esto representa la postura de muchos misioneros que no supieron tratar con dignidad el tema de evangelización y cultura, donde muchas veces se entendía por evangelización un proceso de domesticación para adecuarlos a un comportamiento cultural que entrara en los moldes de la Europa de la Cristiandad. En otras etapas, que podemos historizar en pocas palabras, encontramos situaciones contradictorias y ambiguas en movimientos políticos tales como la larga historia de los caudillos en los siglos pasados y de los movimientos y gobiernos populistas que atraviesan todos los territorios del Continente. Movimientos estos que

tienen propuestas de modernización de la economía y de la estructura social pero que permanecen presos en sus intereses ideológicos exclusivos, no siempre coincidentes con la mentalidad cultural y la situación socioeconómica. O, más aún, por la forma de ascenso de una nueva clase de políticos sin escrúpulos en sus actitudes corruptas. Hechos estos que implican el modo de ser nuevo y diferente del latinoamericano. Implican concebir innumerables elementos nuevos que constituyen nuestra identidad.

### **3. La filosofía de la interculturalidad como paradigma de la identidad latinoamericana**

Al estudiar la verdadera situación histórica del continente latinoamericano, percibimos, inmediatamente, cuánto se debe descubrir a este respecto, principalmente, en lo que atañe a su dimensión cultural. Se ve que hubo superposiciones de aspectos culturales y difícilmente hubo elaboración de una síntesis.

En este cuadro de descubrimientos culturales se sitúa la filosofía, que se caracterizará como intercultural, por comprender el *logos* como peregrino. La filosofía debe reflexionar sobre su *ethos*.

Raúl Fornet-Betancourt, en su libro *Problemas actuales de la Filosofía en Hispanoamericana*,<sup>16</sup> parte de un análisis filosófico-histórico presentando el problema de América y del modo de ser americano situándolo en la propia realidad social, política, económica, religiosa y étnica.

Inicialmente, se verifica de manera más amplia, habrá una búsqueda por descubrir sobre América bajo el punto de vista de la cosa mágica, esa cosa “oscura”, la primera a ser mostrada en el contacto con el modo de ser de América. Sería como la búsqueda en la realidad de aquello que es intuición, nuevo, precomprensión. Sería la búsqueda americana dirigida al todavía-no-ser de sí misma. “América surge como una presencia fáctica y muda, con el misterio y la magia de sus máscaras, hace sentir y pre-sentir el sentido esencial de su realidad oculta.”<sup>17</sup> De esta manera, es la búsqueda de aquello que está por detrás de las máscaras que genera ese movimiento cuestionador en el ser humano latinoamericano, porque está basada en la imaginación y en los sueños, de las visiones y utopías,<sup>18</sup> pues todo está lejos del modelo racional claro y lógico. Esta búsqueda exige

---

<sup>16</sup> Fornet-Betancourt, Raúl (1985), *Problemas actuales de la Filosofía en Hispanoamérica*. Buenos Aires: Ediciones FEPAL.

<sup>17</sup> ídem

<sup>18</sup> Ver Horacio Cerutti Guldberg (1996), *Utopía y nuestra América*. Quito: Abya-Ayala.

surcar un camino oscuro y saber comprender esta condición. No existe una dogmaticidad sobre esta condición histórica. Es un discurso que implica emprender un largo camino de comprensión de la sabiduría, de las leyendas, de los mitos y de todos los elementos constitutivos que forman el *ethos*, la identidad cultural.

El estudio e investigación sobre la identidad de la realidad latinoamericana se alimenta de los sueños, de las utopías más esperanzadoras con respecto de las necesidades humanas que parecen ganar posibilidad concreta de realización. Esto se explicita en la elaboración de una utopía concreta y en el “sueño de un mundo nuevo, de un mundo que, estando configurado por lo mejor del hombre, puede ser habitado por el hombre como su lugar auténtico”.<sup>19</sup> Este sueño, según Alfonso Reyes, es camino para poder comprender el origen de la magia presente en este continente. La utopía se identifica con la realidad americana como sueño siempre presente. Es antes mismo del descubrimiento europeo que América ya existía, en sí misma, para sí misma, y nada más a nadie importaba. Este continente, el mundo nuevo, es ausencia, y en ella es que es percibido porque ya se pensaba en tierras nuevas, elaboradas en el imaginario europeo.

Estas serían parte de las raíces de la constitución y formulación del problema de la identidad. Teniendo como referencia la dualidad en que se encuentra el ser americano, muchos autores sitúan lo americano como estar aquí, o mejor aún, el verbo que lo define es Estar, siendo lo europeo el Ser Alguien. Es esa la situación de nuestra realidad en que se forman las raíces que resultan de la mezcla enorme entre varias etnias. El mundo americano anterior al descubrimiento es iluminado por su espíritu y el encuentro con lo europeo resulta en el terrible choque entre dos mundos completamente nuevos uno para el otro, puesto que la cosmovisión es distinta. El nativo tiene un modo de vida de la realidad que se afirma principalmente por la armonía con su mundo y no pretende dominarlo. Mientras que el europeo, por el contrario, viene para dominar la naturaleza explotándola sin piedad y a someter a todos los pueblos.

La filosofía de la interculturalidad<sup>20</sup> tiene como tema central la problemática de la identidad, el modo de ser, el modo particular de pensar. El pensar filosófico se desarrolla en la tradición. La filosofía tiene siempre un carácter cultural muy nuevo y singular para manifestarse,<sup>21</sup> pues, al co-

---

<sup>19</sup> Fornet-Betancourt, Raúl, op. cit.

<sup>20</sup> Ver Raúl Fornet-Betancourt *Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América*. S. Leopoldo: Unisinos, 1994. Del mismo autor *Kulturen der Philosophie*. Aachen, 1996.

<sup>21</sup> Idem. “A filosofia intercultural é nova, porque propõe buscar a universalidade desligada da figura da unidade que, como mostra a história, resulta facilmente manipulável por

municar nuestro pensamiento ya lo hacemos en medio de una cultura singular, o sea por el uso de un idioma ya nos revelamos insertos en una determinada cultura. A través de la filosofía de la interculturalidad podremos fundamentar mejor el principio del *ethos* de la identidad latinoamericana, pues esto implica una constante renovación de la metodología de estudio y de la propia comprensión de la identidad.

#### 4. Conclusión

La interculturalidad implica una nueva formulación filosófica y metodológica de la historiografía en la investigación de la subjetividad y de la formación del *ethos* cultural.<sup>22</sup> El tratado y el discurso sobre la interculturalidad son siempre, en primer lugar, un discurso sobre las culturas. De esta manera, no se debe olvidar que la cultura se realiza en el nivel de los sujetos históricos concretos como sujetos colectivos que dan y siguen dando vida a la cultura.

Cuando nos abocamos a la subjetividad para tratar el tema de cultura nos encontramos con el siguiente cuestionamiento: ¿bajo cuáles condiciones alguien podrá vivenciarse como culturalmente auténtico o mismo idéntico? Ese cuestionamiento podría ser más evidenciado si nos preguntásemos ¿para dónde se orienta una persona o un grupo que vive una interrupción? Con este cuestionamiento queremos, ante todo, buscar un modelo diferenciado que nos posibilitaría la descripción de esa situación. Si apenas se trata de la filosofía eso no sería suficiente. Tendríamos que ampliar la perspectiva, que podrá ser a partir de las interrupciones y emergencias de culturas como así también de la superposición de culturas. Esta es la principal temática que abarca justamente nuestra perspectiva en América Latina. Es una perspectiva con dimensiones históricas de un pasado reciente con negaciones violentas y formación de síntesis dialécticas, muchas veces forjadas por el *logos* griego o, mejor aún, por el *logos* del eurocentrismo y por la búsqueda de una nueva identidad y la afirmación de la misma.

Es evidente que podremos concluir que se pueden comprender las culturas siempre como una síntesis de elementos que son innovados,

---

determinadas culturas. Isto quer dizer, que se parte da suspeita de que até hoje não se tem conhecido, nem muito menos, realizado historicamente a universalidade". p. 12.

<sup>22</sup> En este sentido ya se tiene una cierta tradición en algunos Institutos de Europa que inician la discusión sobre la interculturalidad a partir de la filosofía. Autores como: Wimmer, Franz (1997). *Vorlesungen zu Theorie und Methode der Philosophie im Vergleich der Kulturen*. Bremen: Studiengang Philosophie, p. 182 y Fornet-Betancourt Raul (1996). *Kulturen der Philosophie*. Aachen : Augustinus Verlag. p. 209.

transportados, asimilados en un proceso histórico en que algunas variables pueden ser definitivas para mantener la identidad cultural, como así también que algunos sean fatales para la sumisión de muchos elementos de una determinada cultura.

Sin embargo, sobre todo, la síntesis dialéctica debería ser superada por el diálogo intercultural. “Ya dijimos que éste es el lugar del diálogo del diálogo. Lo que hace falta para la convivencia cultural es el diálogo dialogal, cuya condición, entre otras, es el respecto mutuo. Decimos diálogo dialogal y no meramente dialéctico porque este último presupone ya el primado de un *logos* (muy restringido, por otra parte) que muchas culturas no reconocen.”<sup>23</sup>

La temática de la subjetividad,<sup>24</sup> o de la derivación de la propia intersubjetividad,<sup>25</sup> siempre fue un asunto latente de la tradición de los estudios de la historiografía<sup>26</sup> y de la propia filosofía que moldearon la cultura de Occidente. Este *desiderato* de la subjetividad lo encontramos desde el *cogito* de René Descartes,<sup>27</sup> pasando por la concepción de universalidad de los derechos humanos de Leibniz y alcanzará su apogeo en la filosofía del Idealismo alemán, tanto en el principio del imperativo categórico de Immanuel Kant como del subjetivismo idealista de Fichte. Sin embargo, la presencia aún en estado latente de la temática de la interculturalidad, fue siempre una gran dificultad para la articulación de los quehaceres de la Filosofía, de la Historiografía y de la Antropología Cultural.

<sup>23</sup> Panikkar, Raimon (1996), *Filosofía y cultura: una relación problemática*. En Raul Fernet-Betancourt, *Kulturen der Philosophie*. Aachen: Augustinus Verlag, 1996. p. 41.

<sup>24</sup> Lo que sería una de las características fundamentales de la modernidad, en la autodeterminación, en la participación con otras personas y sociedades en realización de la sociabilidad.

<sup>25</sup> Ver Sidekum, Antonio. *A Intersubjetividade em Martin Buber*. Porto Alegre: EST. 1979.

<sup>26</sup> Ver Herodoto. *Los nueve libros de la Historia*. Mexico: editorial Porrúa, 1997, Livro I. E Edmundo O’Gorman, en la introducción de la versión española, escribe: “La noción de “culpa” que emplea Herodoto al relatar, como inicio de su obra, la serie de raptos cometidos por griegos y asiáticos se traduce en la idea de “causa” y ésta, a su vez, en la de una norma de justicia eterna e inmanente (la *Diké* de Solón) que, entendida y venerada como un sentimiento profundamente religioso, lo gobierna todo de acuerdo con las inexorables sentencias del tiempo. P.XX. Es en este sentido que Edmundo O’Gorman concluye que: “No sin razón, pues, concibe Herodoto su obra como ocupando un lugar separado de las de sus antecesores los logógrafos, puesto que debemos reconocerlo como el descubridor del cosmos moral, y en ese sentido reafirmarle el título de “Padre de la Historia” con que lo ha honrado una tradición secular”.

<sup>27</sup> Esta perspectiva es ampliamente desarrollada por Edmund Husserl en la Quinta meditación cartesiana. *Meditaciones Cartesianas*, Mexico: Fondo de Cultura Económica. 2. ed. 1986.

En gran parte del desarrollo de la cuestión de la identidad y de la interculturalidad fue posible elevar al nivel de la discusión académica la dimensión de la interculturalidad. Este proceso se consolidó con el desarrollo de la Antropología, principalmente de la Antropología Cultural, iniciada en el final del siglo diecinueve,<sup>28</sup> y alcanzando un altísimo nivel de desarrollo en la actualidad. Las principales reformulaciones hermenéuticas sobre las fuentes de esa problemática sucedieron en las últimas décadas. Por un lado, esto fue posible gracias a la utilización de una nueva metodología de la investigación histórica; aquí podrían ser destacadas las numerosas dimensiones desafiantes del uso del método de la historia oral. Por otro lado, la introducción del concepto de alteridad en la filosofía y en la literatura que trata de la filosofía hermenéutica. Categorías éstas empleadas principalmente para fundamentar las diversas formas de reconocimiento de la alteridad absoluta histórica del otro hombre.

Si el reconocimiento de la alteridad del otro hombre dependiese en su raíz del temor de perder la ganancia materialista o, en términos de economía, en conservar interesadamente nuestro ser, la ética –por ejemplo– sería un capítulo de la ontología del materialismo histórico y de la ontología económica. La moral sería como máximo un instrumento de conservación de lo que serviría un ente ya definido, para mediante un pacto entre iguales en guerra poder preservar en su ser el máximo posible. El sujeto reconocería lo otro como un igual, como alguien más o menos poderoso, y dependiendo de eso haría sus cálculos y establecería la relación que más le convendría: poder, pacto y sumisión. En la interculturalidad, como método hermenéutico de comprensión del *ethos* cultural del sujeto histórico y objeto de la investigación historiográfica, se trata de encontrar un paradigma de la comprensión del mundo en el cual se mueven los actores de la historia y de la propia *weltanschauung* de los mismos. La dificultad reside principalmente en la clave hermenéutica, puesto que la propia metodología de la hermenéutica envuelve implicaciones de extrema subjetividad y relatividad.

---

<sup>28</sup> Observar la obra de Franz Boas (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires: Solar/Hachette.



## **II. Diversidad cultural y educación**

### **II.1. Planteos y perspectivas**



# Escuela e interculturalidad. Notas sobre la antropologización escolar

*Elena Libia Achilli<sup>1</sup>*

## **Presentación**

Este encuentro nos invita a reflexionar acerca de la diversidad cultural y la interculturalidad, temática que se ha instalado de un modo explosivo en el pensamiento contemporáneo de las últimas décadas y que, a la vez, ha dado y está dando lugar a la implementación de distintas experiencias. En especial experiencias vinculadas con servicios estatales como los de la educación y la salud destinados, fundamentalmente, a los grupos sociales subalternos.

De ahí que, con relación al campo educativo, se trate de un tema que también se ha difundido ampliamente a nivel de las producciones de las distintas disciplinas sociales y, de hecho, ha invadido los cotidianos escolares en la medida que está contenida en las reformas educativas impulsadas por las políticas estatales de la década de los noventa del siglo pasado.

En tal sentido, la interculturalidad y las nociones asociadas como las de “diversidad cultural” y “atención a la diversidad” forman parte de documentaciones oficiales, de las producciones académicas, de las propuestas y preocupaciones pedagógicas de docentes y directivos que van generando proyectos diferenciados según el carácter “diverso” de los sujetos. Así, por ejemplo, la “diversidad” cubre un amplio espacio, desde el que supone atender niños socialmente “pobres” o niños pertenecientes a grupos indígenas, hasta la atención a niños con “necesidades especiales”. Una

---

<sup>1</sup> Licenciada en Antropología. Universidad Nacional de Rosario.

“diversidad” que tiende a ser explicada como “diversidad cultural” y conlleva, a nivel de sus implementaciones, proyectos que atiendan determinada particularidad.

Tales argumentaciones e implementaciones de tipo cultural adquieren determinada significación cuando se trata de la escolarización de niños y niñas pertenecientes a familias socialmente caracterizadas como “pobres estructurales” y a familias o poblaciones indígenas. Por ello, y además porque he desarrollado distintas experiencias en este campo,<sup>2</sup> mi exposición –centrada en un doble objetivo– estará orientada a compartir con ustedes algunas reflexiones alrededor de la emergencia, en las últimas décadas, de estas políticas educativas interculturales.

Por un lado, me interesa proponer algunas hipótesis orientadas al debate acerca de estos énfasis o desplazamientos conceptuales hacia “lo cultural” que se van imponiendo durante esos años de profundas transformaciones socioeconómicas y políticas. Ello me permitirá, simultáneamente, discutir el sentido político que adquiere en relación a la situación actual de la escolaridad pública y, a la vez, clarificar el enfoque desde el cual trabajo la idea de interculturalidad. Por el otro, mostrar algunos núcleos clave que se han puesto de manifiesto en una particular experiencia de interculturalidad desarrollada con la implementación de escuelas indígenas en la provincia de Santa Fe, tomando fundamentalmente las experiencias en la ciudad de Rosario.

### **El giro cultural en los procesos de escolarización. Reflexiones sobre el sentido político de la “antropologización” de la escuela pública**

“Es preciso objetivar la nueva retórica neoliberal y contribuir a mostrar su falsedad, ya que está en juego una disyuntiva clave: la opción entre un modelo de sociedad basado en la lucha por la igualdad social o el triunfo tendencial de nuevas sociedades de castas.” (F. Alvarez-Uría, 1998)

Tal como dije, durante las últimas décadas las temáticas de la diversidad cultural e interculturalidad tiñen el campo de las ciencias sociales, de

---

<sup>2</sup> Se trata de investigaciones socioantropológicas, desarrolladas durante los años ochenta y noventa del siglo pasado, en las que hemos estado trabajando acerca de los cotidianos escolares en relación con los cotidianos de familias –criollas e indígenas– en momentos de profundas transformaciones socioeconómicas y políticas del país: desocupación, migraciones internas, reformas educativas.

las documentaciones oficiales, de las producciones de distintos organismos internacionales y, de hecho, han penetrado los cotidianos escolares.

¿Qué significa esta fuerte presencia conceptual? Podríamos ensayar distintos modos de acercarnos a su comprensión. Sin embargo, entiendo que interrogarnos acerca del sentido que adquieren determinadas jerarquizaciones temáticas y, por ende, determinados énfasis conceptuales supone, inevitablemente, interrogarnos acerca de la época en que ello se produce. En otras palabras, las conceptualizaciones fuertes de un tiempo son constituidas en ese tiempo y, a la vez, constitutivas del mismo. En tal sentido, no es posible entenderlas sin las referencias contextuales que a la vez las incluye y las trasciende.

Desde esta perspectiva compartiré, entonces, tres hipótesis de trabajo dirigidas a abrir un debate sobre la expansión de tales conceptualizaciones y experiencias escolares en el contexto sociohistórico de la época.<sup>3</sup> Un debate que propongo desde una clara preocupación por la escuela pública hoy.

En primer lugar, planteo que las profundas transformaciones socioeconómicas y políticas de las últimas décadas –en las que están incluidas las reformas educativas– se fueron concretando simultáneamente con profundas transformaciones conceptuales que fueron penetrando el sentido común de la época. Una época denominada por muchos como “neoliberalismo” que, sin la pretensión de realizar una definición fina del mismo, supone un programa de transformación capitalista configurado, fundamentalmente, a través de algunos procesos.

Por un lado, la implantación de políticas regidas por el libre mercado, por la especulación financiera, generando una concentración de capitales y, simultáneamente, un profundo proceso de desindustrialización, de desempleo, de exclusión y empobrecimiento de la población que ha abierto una crisis en la que Argentina (y Rosario especialmente) expone situaciones paradigmáticas.<sup>4</sup>

Un segundo proceso que identifica al neoliberalismo es el debilitamiento del papel del Estado como garantía de importantes derechos de la sociedad, como entre otros son los de la educación y la salud. Finalmente, el neoliberalismo se ha sustentado en un fuerte proceso de legiti-

---

<sup>3</sup> Retomaré algunas de las ideas que desarrollé en: “Educación Pública y neoliberalismo. Reflexiones sobre la Incertidumbre”, Panel: “Política, Sociedad y Educación en tiempos de incertidumbre”, organizado por el Instituto Superior del Profesorado N° 16, Rosario, Argentina, 23 de Agosto de 2002.

<sup>4</sup> Los datos del INDEC que dieron a conocer los medios de comunicación durante la semana del 19 de agosto de 2002, de 53% de la población en situación de pobreza, habla claramente de la perversión de las transformaciones neoliberales.

mación ideológica que fue configurando, paulatinamente, transformaciones en los valores, las expectativas y las representaciones acerca de la vida en sociedad. Profundas transformaciones que han generalizado un sentido común que, por ejemplo, exalta la competitividad, lo individual, lo fragmentado y sataniza lo público estatal.<sup>5</sup>

Es decir, un fuerte proceso de legitimación ideológica que ha llevado, como bien lo planteara Perry Anderson (1999),<sup>6</sup> a un predominio tan generalizado y abarcativo como no lo había conseguido ningún otro programa socioeconómico y político en otra época. Un fenómeno que supone haber generado, fuertemente, lo que se denomina hegemonía. O sea, una transformación tal del sentido común que, incluso, las víctimas del programa se han apropiado del mismo. Se trata, de un proceso que, desde luego, no sólo penetró el campo de la educación.

De ello desprendo, entonces, una segunda hipótesis a discutir. Planteo que, en el proceso de legitimación ideológica de las transformaciones neoliberales del campo de la educación, el papel de los intelectuales o de las producciones académicas ha sido de tal magnitud que provocaron un doble movimiento. Por un lado, fue transformando el sentido común escolar en la medida que muchas de las propuestas del cambio educativo se encarnó en las prácticas y el pensamiento cotidiano de las escuelas públicas (incluida la Universidad o, tal vez habría que decir, fundamentalmente en ella, ya que fue donde más fácilmente fueron aterrizando distintas complicidades) y, por otro lado, fue abriendo un clima de incertidumbre en la medida que el nivel de contradicciones y conflictividades fue en aumento entre los propios sujetos de la vida escolar.

Un doble proceso, en el que se fue confundiendo a partir de una retórica de yuxtaposición discursiva entre fragmentos del pensamiento crítico y las “novedades” a las que se debe acceder sin críticas, so pena de ser acusados de “nostálgicos” o de un pensamiento “viejo”. Responsable de la circulación de muchas ideas que, construidas con retazos de medias verdades, han puesto en duda hasta nuestras propias prácticas docentes, responsable de la “ineficiencia”, del “fracaso escolar”, de la “falta de calidad educativa” y hasta de que la escuela pública estatal ya no tiene sentido. Una puesta en duda desde finos análisis del fin de una época de la escuela pública hasta la burda repetición de claras propuestas neoliberal-

---

<sup>5</sup> E. Achilli (2000) “Escuela y ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural”, en E. Achilli-E. Càmpera; L. Giampani; M. Nemcovsky; S. Sánchez; J. Shapiro: *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*; Ceacu, Universidad Nacional de Rosario Editora, Rosario.

<sup>6</sup> P. Anderson (1999) “Neoliberalismo: balance provisorio”, en E. Sader y P. Gentili (comps.) *La trama del neoliberalismo*; Eudeba, Clacso, Buenos Aires, Argentina.

les, como aquella de que ya no “hacen falta políticas educativas de Estado” como lo viene planteando M. Narodowski (1998)<sup>7</sup>. Una propuesta que apunta a que las decisiones sean tomadas por las “comunidades educativas”, o sea los padres y los educadores, “en un proceso de descentralización profunda del poder y del saber”. Una retórica que ni resulta “novedosa”, ya que fuera planteada en la década de 1950 por Milton Friedman, uno de los principales intelectuales neoliberales de la Escuela de Chicago y, por supuesto, está cargada de una falsa democratización de las políticas educativas.<sup>8</sup>

Como parte de ese proceso de transformación de las ideas de la época, finalizo con una tercera hipótesis para debatir, retomando lo planteado al inicio acerca de la fuerte presencia conceptual de “lo cultural”. Planteo que, fundamentalmente desde hace aproximadamente dos décadas, cuando comienzan a implementarse las transformaciones educativas neoliberales tanto en Argentina como en la mayoría de los países latinoamericanos, los análisis sobre los procesos educativos y la misma vida escolar se han “culturalizado”. Así como en otros momentos fue central cierta “psicologización” de las prácticas y relaciones educativas, actualmente, aunque pervivan las mismas, se ha producido un desplazamiento conceptual hacia “lo cultural”. De este modo, un núcleo conceptual constitutivo de la tradición antropológica como es el cultural hoy está ampliamente difundido en el campo educativo. Una conceptualización de larga trayectoria que ha dado lugar a constantes discusiones acerca de qué se entiende por ello. Concepto que, al decir de R. Williams (1980), “funde y confunde a la vez las tendencias y experiencias radicalmente diferentes presentes en su formación”.<sup>9</sup>

No obstante, ¿qué concepción de “lo cultural” ha adquirido, en los últimos tiempos, mayor circulación en artículos, investigaciones y ensayos sobre la educación? En muchos trabajos se lo entiende retomando una vieja y discutida noción de cultura de la antropología de la primera mitad del siglo XX. Una noción que se ha reactualizado a partir de la propuesta semiótica que realizara el antropólogo norteamericano C. Geertz considerando a la cultura como la trama de significados que comparten los sujetos. De este modo, lo cultural se torna en una clave explicativa por excelencia de diferentes procesos socioeducativos. Así, el mundo escolar

<sup>7</sup> Mariano Narodowsky (1998) “¿Hacen falta ‘políticas educativas de Estado’ en la Argentina”, en *Punto de Vista*, N° 62; Buenos Aires.

<sup>8</sup> Ver el importante aporte que realiza P. Gentili (1998) *Retórica de la desigualdad. Los fundamentos doctrinarios de la reforma educativa*; Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

<sup>9</sup> R. Williams (1980) *Marxismo y literatura*; Ediciones Península; Barcelona.

como sistema simbólico, como sistema de representaciones, como trama de significados particulares que comparten y negocian los sujetos escolares se instaura como aspecto central para comprender los procesos educativos. Es muy generalizado contraponer lo cultural de este mundo escolar con la “otra” cultura del mundo extraescolar, particularmente cuando se trata de conjuntos sociales que viven en situaciones de pobreza o con respecto a las poblaciones indígenas. En tal sentido, las argumentaciones de tipo cultural se imponen como explicaciones fuertes diluyendo, neutralizando o negando los nexos relacionales de los procesos escolares con los procesos socioeconómicos, políticos y estatales.

En síntesis, este énfasis conceptual, mientras otorga visibilidad a la diversidad cultural paradójicamente esconde la diversidad que suponen las desigualdades sociales. Una acentuación de los particularismos que, en el contexto del neoliberalismo hegemónico, puede resultar funcional a las distintas modalidades de desestatización de la escuela pública.

No obstante, estas problemáticas se complejizan aún más cuando entran en dialéctica con las propias políticas “interculturales” que ponen en escena los sujetos implicados. Veremos, a continuación, algunos aspectos vinculados a las experiencias de interculturalidad con la implementación de escuelas indígenas en plena “pampa gringa” argentina.<sup>10</sup>

### **Experiencias de interculturalidad en educación indígena. Tensiones en la lucha cotidiana por sentidos diferenciales**

La Constitución de la Nación Argentina, reformada en 1994, en su artículo 75 dicta que “corresponde al Congreso:[...] inc.17: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; [...] Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones [...]”

En relación a ese texto constitucional dice M.G., dirigente toba en la ciudad de Rosario (Registro N°5; EA;Junio 1998): “Para mí gracias a la Constitución de 1994 quedó un espacio [...] yo estuve como treinta días

---

<sup>10</sup> E.Achilli (1999a) Educación indígena en la “pampa gringa” argentina (Notas sobre las transformaciones del Estado educador y los desafíos antropológicos); Ponencia presentada en III Reunión de Antropología del Mercosur; Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; Universidad Nacional de Misiones; Posadas; 23-26 de noviembre de 1999.

junto a otros hermanos luchando en Santa Fe [se refiere a su participación como delegado en el momento de la Asamblea Nacional Constituyente] Ahora hay un espacio [...] de todas formas somos víctimas [...] los funcionarios se hacen los sordos [...] por eso seguimos siendo víctimas [...] Nosotros tenemos que buscar nuestras propias estrategias”.

La Ley Federal de Educación aprobada por ambas cámaras nacionales y promulgada en 1993, expresa en su artículo quinto: “El Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios [...] El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza [...]”

Continúa manifestando M.G. (Registro N°2; SS; Julio 1997)<sup>11</sup>: “[...] porque nosotros tenemos que reflexionar un poco, porque acá, en la Provincia de Santa Fe, creo que no se ha hecho ningún tipo de trabajo en educación, en salud [...] el primer paso creo que [es que] nosotros, [los] de la misma comunidad tendríamos que profundizar [...] creo que nosotros mismos tenemos que tratar de buscar otra estrategia, de buscar a ver como podemos implementar más cosas [...] de buscar a los más ancianos. Yo no soy tan anciano porque no tengo suficiente conocimiento [...]”

Nos hemos detenido en estos epígrafes ya que nos permiten mostrar algo de esa complejidad que se pone en movimiento cuando las políticas oficiales se van concretizando en la vida cotidiana y, en tal sentido, se ponen en relación con los diversos intereses de los sujetos involucrados. En principio, habría que decir que las experiencias de educación indígena en Argentina ponen de manifiesto una dialéctica histórica configurada alrededor del pasaje de la invisibilidad étnica a que fueron sometidas oficialmente las poblaciones originarias a un tiempo de su “reconocimiento” y visibilidad.

Así, de una nación conformada tanto a partir de diezmar y arrinconar a tales poblaciones, como de “acrisolar” el sentido común de una argentinidad sin indígenas vivientes se pasa, fundamentalmente, en las décadas de los ochenta y los noventa, a una visibilidad oficial contenida en las documentaciones de las distintas reformas, ya sean la constitucional o la educativa. Una visibilidad que, además, no se puede desconocer que también se hace presente a través de la lucha que por la vivienda, la educación, la salud desarrollan las mismas poblaciones indígenas en sus lugares de origen o en las nuevas territorialidades en las que se insertan a

---

<sup>11</sup> Los textos de registro forman parte del trabajo de campo del Proyecto antes mencionado.

partir de las migraciones a que se ven obligados en búsqueda de mejores condiciones de vida.

Y es, justamente, en la confluencia de estas distintas situaciones de las que nacen las experiencias de educación indígena en la provincia de Santa Fe. Así, en la ciudad de Rosario, en agosto de 1990, comienza la implementación de una experiencia de escuela “bilingüe e intercultural” vinculada con la escolarización de los niños y las niñas de familias toba (autodenominados qom). En 1992, en Recreo, cercana a la ciudad de Santa Fe, se concreta la creación de la escuela de la comunidad mocoví.

En ambos casos confluyen desde las situaciones generadas por las transformaciones de una época, como las migraciones de estas familias indígenas expulsadas de sus contextos originarios por la profunda desocupación y las políticas estatales de “reconocimiento” de la “diversidad étnica”, hasta la misma lucha por la educación desarrollada por los indígenas que comienzan a organizarse en Centros o Asociaciones civiles desde las cuales demandan.

La concreción de estas experiencias ponen en marcha un conjunto de importantes procesos de interculturalidad “en acto”, en los que se van entrecruzando las perspectivas, intereses y propuestas de los diferentes conjuntos sociales: ministeriales, indígenas, docentes, directivos. Un entrecruce complejo en los que se ponen en juego consensos, conflictos y contradicciones no sólo entre esas diferentes pertenencias sino también al interior de cada una de ellas.

A su vez, las implementaciones institucionales, imbuidas de esta explosión de “conciencia intercultural”, generan preocupación entre docentes, directivos y representantes indígenas acerca de cómo ponerlas en práctica demandando, en muchos casos, a quienes trabajamos en las Universidades a colaborar con ello. De este modo ha sido mi acercamiento a la problemática.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> En realidad, comencé a trabajar, fundamentalmente con las problemáticas docentes en la escolarización de niños indígenas, a partir de los años 80 con la implementación de distintos proyectos de investigación en la ciudad de Rosario. En el primero de ellos, una investigación en Taller de Educadores (1983-85), se trabajó con docentes convocados por sus diferentes experiencias según las características socioeconómicas y culturales de la población escolar. Entre ellas se seleccionaron escuelas insertas en contextos de pobreza urbana y, al interior de éstas, se convocó a docentes con experiencias en una escuela común a la que concurrían niños toba o “qom”, como se autodenomina este grupo étnico, proveniente de la región chaqueña, al norte del país. Niños que luego debieron realizar parte de su escolaridad en el local de una iglesia por presión de los padres de niños no indígenas, que temían que sus hijos fuesen “contagiados” por imaginarias “enfermedades” que portaban los niños indígenas. A partir de 1990, desde que se inicia la experiencia con

Por lo tanto, aun cuando la ponencia se sustenta en todo ese proceso, surge la necesidad de discutir algunas de las hipótesis con las que estamos trabajando y que se desprenden específicamente del Proyecto Interinstitucional iniciado en el año 1998. Mostraré brevemente algunos aspectos de ese proceso interinstitucional.

### Algunos “núcleos claves” del proceso interinstitucional<sup>13</sup>

Como dije, el proceso colectivo vinculado a la elaboración de una propuesta educativa para las escuelas con niños indígenas surge a partir de un Proyecto elaborado por tres escuelas urbanas.<sup>14</sup> Dado que los objetivos del Proyecto eran muy difusos comenzamos realizando un trabajo para su esclarecimiento y precisión.<sup>15</sup> Aquí sintetizaré algunas características del proceso desarrollado retomando ciertos “núcleos claves”<sup>16</sup> que nos importa destacar.

---

escuelas destinadas particularmente a los niños de esa pertenencia socioétnica, los docentes involucrados en las mismas, me convocan desde ese momento. No obstante, iniciamos un trabajo más sistemático a partir de 1994 continuando ininterrumpidamente hasta fines de 2000, vinculándonos, siempre, a demandas particulares que surgen de las instituciones o sus representantes indígenas. Una experiencia que concentré en una de las escuelas de indígenas toba de Rosario (anexo), ya que desde 1992, funcionaron en dos espacios socio-urbanos, ligados a los dos asentamientos más importantes de familias indígenas. Desde agosto de 1993, por una disposición ministerial, se crean como dos escuelas independientes una de otra. En 1998, directivos y representantes indígenas de tres escuelas, las dos vinculadas a comunidades toba –qom– de la ciudad de Rosario, y una tercera vinculada a la comunidad mocoví radicada en Recreo (Provincia de Santa Fe), me piden que coordine los encuentros derivados de un proyecto interinstitucional entre las mismas. Aún cuando el objetivo del Proyecto interes escuela no estaba muy claro, acuerdan que coordinemos el proceso de construcción de una Curricula Intercultural y Bilingüe como base para proponer al Estado Provincial el reconocimiento legal de una “modalidad educativa indígena”, propuesta que implicaría diferencias con el funcionamiento de las escuelas comunes (E. Achilli, 1999; op.cit.)

<sup>13</sup> Retomo ideas trabajadas en E. Achilli; op.cit.

<sup>14</sup> El Proyecto se presentó al Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en mayo de 1998. En Octubre del mismo año se realizan las primeras reuniones entre Directivos y Consejos de Ancianos ya que se había recibido parte del subsidio solicitado para los encuentros interinstitucionales. Me convocan para que coordine los encuentros interinstitucionales en Noviembre de ese año.

<sup>15</sup> Se podrían sintetizar los variados objetivos del Proyecto en tres preocupaciones. Una, realizar una sistematización de las experiencias realizadas por las tres escuelas a fin de hacerlas conocer. Dos, realizar un rescate de los saberes de las comunidades para incorporarlos como temas y contenidos del trabajo escolar. Tres, realizar una propuesta Curricular y Legal como base para su reconocimietno oficial. Se consensuó focalizar el trabajo en esta última preocupación, cuyo proceso es el que coordinamos.

<sup>16</sup> Identificamos estos “núcleos claves” del proceso interinstitucional en: E.Achilli-G.Ricordi (Abril 1999) El proceso de elaboración de una Curricula Intercultural y Bilingüe (Docu-

a) Uno de ellos refiere a ese proceso de construcción de la interculturalidad en “acto”, que podríamos entender también como “co-construcción” al decir de Elsie Rockwell<sup>17</sup> para hacer referencia a esos procesos cotidianos de prácticas e interacciones entre diferentes sujetos.

Dentro del mismo, podemos diferenciar como dos grandes tendencias. Una, que se configura a modo de construcciones interculturales dinámicas basadas en los intercambios mutuos, en las complementaciones, en las contradicciones y problematizaciones que suponen pensar en las dialécticas entre diferentes esquemas perceptivos, diferentes concepciones, diferentes conocimientos que sin anularse puedan potenciar una propuesta integradora.

La otra tendencia, implica construcciones interculturales de reificación de lo diferente dada la presencia de visiones estáticas y sustancialistas de la “diversidad cultural”. Se trata de construcciones que entienden “lo escolar” o “lo indígena” como portadores de “culturas” cuyas características son exclusivas y esenciales de cada uno. En ellas, cobra fuerza la demarcación de las diferencias. Por ello, cuando se orienta el trabajo de elaboración curricular desde estas concepciones, por lo general se plantean dos cuestiones interrelacionadas. Aquella en la que se produce una neutralización de los conocimientos “universales” que puede ofrecer la escuela y, en contraposición, el proceso se limita al “rescate” y la “conservación” de la “cultura indígena” que llevan a “ghetizar” los procesos de enseñanza y aprendizaje en “etnizaciones pedagógicas”.

En estas construcciones se ponen en juego múltiples y sutiles situaciones. Si bien aquí consideramos a estas construcciones “reificadas” en su conjunto, para un análisis más profundo es importante distinguir el sentido contextual que las mismas adquieren según sean los sujetos que las construyen: indígenas, docentes, directivos o representantes ministeriales.<sup>18</sup> En el caso de los indígenas, suponemos que estas construcciones rei-

---

mento de Trabajo entregado a las Instituciones escolares y sus comunidades. El propósito del Documento, tal como estaba explicitado, es el de colaborar con el proceso colectivo mediante un doble objetivo: a)elaborar una memoria que recupere el trabajo realizado y b)colaborar con la continuidad y profundización del trabajo a partir de las re-orientaciones que pueden surgir en el trabajo con los “núcleos” que se mencionan). Se retrabajó este Documento en G.Ricordi-E.Achilli: “Educación Intercultural y Bilingüe ((Relato de una experiencia)”; III Reunión de Antropología de Mercosur; Posadas, Misiones; 23-26 Nov.1999.

<sup>17</sup> E.Rockwell (1996) “Recuperando la historia en el estudio de la escuela la larga duración a la construcción cotidiana”; Conferencia; II Congreso de Investigación sociocultural: Vygostky-Piaget; Ginebra.

<sup>18</sup> En otros trabajos hemos analizado a los procesos de construcciones reificadas de la diferencia sociocultural de los niños pertenecientes a familias insertas en contextos de pobreza como parte de las configuraciones de las *identidades docentes*. Ver E. Achilli (1996)

ficadas de la diferencia son indicios de construcciones políticas que van adquiriendo diversos contenidos. En algunos casos pueden indicar modalidades “públicas” de propuestas educativas de tipo “indigenistas” utilizadas para legitimar sus demandas aun cuando en sus prácticas “privadas” no lo adopten.<sup>19</sup> También, pueden expresar modos para reforzar y mantener algún liderazgo en disputa al interior mismo de las comunidades indígenas.

b) Un segundo proceso que ubicamos en el trabajo colectivo entre las comunidades educativas de las tres instituciones mencionadas y que, de hecho, se vincula al anterior, está referido a la construcción de la organización curricular. En el mismo se evidencia cierta tensión en la definición de las áreas de conocimiento. Por un lado, áreas diferenciadas tal como se presenta en las propuestas oficiales. Por el otro, una concepción más relacional de la currícula en la que se articulen e integren los campos de conocimientos de distintas áreas.

A su vez, esta misma tensión se puso de manifiesto en la selección de los contenidos dentro de cada área con relación a los Contenidos Básicos Comunes (CBC) elaborados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. En tal sentido, por un lado, se expresa una preocupación por generar una propuesta diferenciada de las “escuelas comunes”. Es decir, impulsar una propuesta educativa “indígena” con contenidos curriculares seleccionados desde la lógica de esa especificidad y no la de los CBC oficiales. Por otro lado, se pone en duda esta propuesta curricular marcadamente diferente a la del sistema educativo general. Se considera que, plantear una “currícula indígena” independiente de las propuestas oficiales para el conjunto de las escuelas resulta discriminatoria para el proceso de escolarización de los niños aborígenes. Por ello se plantea la importancia de “agregar”, “sumar” temas indígenas a los CBC y recuperar muchas de las prácticas y experiencias que ya se vienen desarrollando cotidianamente en estas escuelas por suponer estrategias con determinada especificidad (E.Achilli-G.Ricordi; abril 1999).

---

Práctica Docente y diversidad sociocultural; Edición Homo Sapiens; Rosario, Argentina; (1998); “Políticas educativas y pobreza urbana. Los desafíos de una interculturalidad no excluyente”; II Congreso Nacional de psicopedagogía y Aprendizaje; Fundación EPPEC; Buenos Aires; Argentina.

<sup>19</sup> Por ejemplo, dirigentes que demandan fuertemente por un contenido “indigenista” de la educación envían sus hijos a escuelas comunes. Con esto no estamos planteando una situación que podría ser discutible por contradictoria. Sólo pretendemos señalar la importancia de considerar los contextos en que se producen estas construcciones de alteridad como un modo de entender el sentido de las mismas. En este caso, la demanda como expresión pública de una *estrategia política colectiva*.

c) Un tercer proceso que identificamos se refiere a la construcción de la organización institucional. Aquí diferenciamos como un núcleo clave el papel que juegan, en el manejo de la vida escolar, los representantes de las comunidades indígenas a través de los denominados “Consejos de Ancianos”, “Consejos de Idóneos” o “Consejos de Idioma y Cultura Aborígen”.

Una problemática que ya en sus distintas denominaciones pone en escena diferentes significaciones. Desde la carga del sentido oficial en la denominación de “idóneo”, una “palabra del Ministerio” como se dijo en uno de los encuentros. Al sentido con que los indígenas cargan la palabra “anciano”, de donde se “saca la sabiduría” (G. Ricordi - E. Achilli; 1999). En el mismo nivel de ambivalencia circulan las atribuciones que tiene este órgano de “consulta” o de “transmisión de las voces de la comunidad”. En el documento elevado al Ministerio de Educación y Cultura provincial<sup>20</sup> como “propuesta a tener en cuenta para la organización legal del funcionamiento de la modalidad aborígen en la provincia de Santa Fe” figura, entre las “funciones” del “Consejo de Idóneos”, que el mismo “constituye un estamento fundamental para el funcionamiento y gestión de la escuela de modalidad aborígen”. Más adelante se agrega que “junto con los docentes elaborará los lineamientos curriculares para la implementación de la modalidad en cada institución”, también que se trata de un “organismo de consulta permanente constituyéndose en capacitador de docentes aborígenes y no aborígenes en cada institución en lo referente a su cultura”. Además se dice que “tendrá el contralor del cumplimiento de los requisitos para ingresar a la modalidad como docente aborígen y no aborígen”, y que “avalará con su acompañamiento la gestión del equipo directivo”. Como puede verse, se atribuyen a este órgano un conjunto amplio y diferenciado de funciones.

De hecho, ya funciona en cada escuela con distintas particularidades e, incluso, en cada una recibe distintas denominaciones. No obstante se puede decir que, en general, toman la forma de un órgano de consulta en aspectos de la vida institucional que los directivos convocan por alguna necesidad, en especial con relación a situaciones que involucran a las comunidades y, muchas veces, a modo de resguardo de responsabilidades frente a resoluciones que las afectan.

En cuanto a la Propuesta Legal con la que se pretende sea reconocida oficialmente la “modalidad aborígen”, en el documento mencionado se plantea una estructura orgánica en distintos niveles. En el nivel provincial

---

<sup>20</sup> Se trata del Documento elaborado por una de las Comisiones de Trabajo en el contexto del Proyecto Interinstitucional entre las tres escuelas que ya mencionamos. Se elevó al Ministerio de Educación y Cultura provincial en Diciembre de 1998.

una “Comisión Provincial de Modalidad Aborigen”, en el regional Supervisores exclusivos de la Modalidad Aborigen y, en el nivel de las instituciones, se propone conformar la estructura con la Dirección, el Consejo de Idóneos y el Plantel Docente.

Este “núcleo” del proceso colectivo supone repensar varias cuestiones. Por un lado todo un trabajo alrededor de las variadas tensiones que muestra, por ejemplo: el sentido de las distintas nominaciones de los Consejos y las diferenciaciones acerca de sus funciones; el que se proponga por escrito “modalidad aborigen” cuando en el proceso colectivo se trabaja con la idea de “intercultural y bilingüe”; la propuesta de estructura organizativa ministerial con las distintas funciones, entre ellas, las de los Docentes aborígenes y no aborígenes, su ingreso y traslado, su capacitación para ingresar, entre otras.

Por otro lado, a mi entender, se abren algunos interrogantes de otro orden de problemas más ligados a las preocupaciones planteadas en la primera parte de este trabajo. Es decir, a las implicaciones que pueden tener como antecedente ciertas reformas educativas que desde las concepciones neoliberales se pretenden impulsar. Me refiero, concretamente, a la tendencia a desestatizar la responsabilidad de asegurar el derecho igualitario a la educación. Y, en tal contexto, el antecedente de una “autonomización” de las “comunidades educativas” que, como dijimos, ponemos bajo la sospecha de que se orienten a una mayor democratización de la enseñanza en general y de la enseñanza de los niños y las niñas indígenas en particular. Es decir, en un contexto de atomización de las instituciones educativas libradas a su propia suerte de “gestión” de recursos, la desestatización de la escuela pública lleva inevitablemente a la profundización de su actual segmentación social.

Una segmentación que debemos discutir, cuidando que el justo reclamo por la interculturalidad o la importancia de la presencia y del trabajo con la “diversidad sociocultural” no se encapsulen en sí mismos, y terminemos homologando prácticas y argumentos con aquellas tendencias que van homogeneizando socialmente la educación en “escuelas para “pobres”, “escuelas para indígenas” y escuelas “de calidad” para quienes puedan “invertir” en la “libre elección” de las “mejores escuelas”.



# Diversidad, interculturalidad y educación

*María de los Ángeles Sagastizabal<sup>1</sup>*

Voy a completar la presentación curricular que hicieron los colegas porque considero que lo que uno estudia, lo que uno hace y a lo que uno se orienta, constituye un compromiso de vida que se muestra en la investigación. Una investigación es algo que nos marca mucho, por eso quería contar brevemente qué estoy haciendo y en cierto modo para qué lo estoy haciendo, en realidad, para qué lo estamos haciendo porque no es una construcción personal sino que es una construcción de un grupo. La problemática abordada tiene que ver con mi formación, yo soy antropóloga, me he recibido en la Universidad Nacional de Rosario, posteriormente hice una especialización en sociología política y un doctorado en historia del cual también tengo el título de grado.

Esto me permitió una visión de conjunto de determinadas problemáticas interdisciplinarias que me llevaron más a pensar en lo que podemos denominar problemas complejos de sociedad que problemas de una determinada área o de una determinada disciplina. Y uno de los grandes problemas de sociedad, que compartimos con muchas sociedades es: ¿por qué los más pobres fracasan más en la escuela? Esta pregunta tan simple que todos compartimos desde la tarea docente, recorriendo las aulas y las escuelas, hizo que empezara a trabajar hace bastante tiempo en esta relación entre diversidad cultural y fracaso escolar. Problemática que durante un tiempo fue casi exclusiva de Latinoamérica porque Europa seguía con su sueño del ideal de un Estado-Nación negando la diversidad. Todavía no había tenido la migración masiva que sobrevino a partir de la década de 1960 después de las descolonizaciones, especialmente las descoloniza-

---

<sup>1</sup> Antropóloga, Doctora en Historia y especialista en Sociología Política.

ciones africanas. A partir de ese momento –y actualmente más acentuado con los grupos islámicos– ese problema que era un problema exclusivamente latinoamericano, pasó a ser un problema ya no sólo de Latinoamérica sino además de los países del primer mundo, y es a partir de este momento que aparecieron una serie de teorizaciones sobre educación intercultural. En realidad, estas temáticas se habían estado trabajando desde mucho tiempo antes y con reflexiones quizás mucho más profundas a partir de las visiones de lo que se llamaba la educación indígena, la educación aborígen y educación bilingüe intercultural.

En nuestro equipo de investigación nos caracterizamos por tratar de hacer permanentemente una transferencia entre teoría y práctica, es decir, construir conocimiento, que creo que es uno de los objetivos fundamentales de la investigación, pero tratar de que ese conocimiento construido llegue al aula. Al aula, porque no tenemos posibilidad de decisión en otros niveles del sistema, justamente acá cuando el colega habló de relaciones macro-micro, yo pensaba que quizás podamos algún día operar en un nivel macro. Modestamente tratamos de operar desde lo micro y tratamos de generar cambios, por lo cual en nuestra investigación hay dos niveles, un nivel más teórico de producción, pero también un fuerte nivel de transferencia y aplicación en escuelas especialmente de Rosario. Yo dirijo lo que empezó siendo un proyecto y que hoy es un programa de investigación que se llama La diversidad cultural en el sistema educativo argentino. Se desarrolla en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación que depende del CONICET y de la UNR. Esto que empezó siendo un proyecto hoy es un programa, y entre los proyectos que conforman este programa es muy importante el Observatorio que surgió a partir de un convenio con la Oficina Internacional de Educación. Es un observatorio sobre las concepciones que tienen los docentes y los futuros docentes acerca de sus alumnos según el grupo sociocultural de los cuales éstos provienen. Los datos que recogemos en el Observatorio con un método cuantitativo, tradicional, de cuestionario, los confrontamos con trabajos permanentes de campo, hacemos una triangulación metodológica tratando de que justamente el método no sea un corsé sino un instrumento que nos permita conocer en profundidad la realidad, combinamos así con la etnografía educativa y la investigación-acción ¿Por qué etnografía educativa e investigación-acción? Porque una vez logrado el nivel descriptivo etnográfico pretendemos generar cambios y allí necesitamos la participación de los actores sociales de la institución, y entonces es allí donde trabajamos muy fuertemente tratando de generar este cambio.

Voy a hacer un brevísimo repaso de algo que todos sabemos pero que creo que puede ser interesante replantearlo. Está tomado de Kimlycka, de su obra *Ciudadanía Intercultural*. Él habla de distintos tipos de multiculturalidad, la primera de ellas el de las naciones, pueblos y etnias autogobernados preexistentes territorial e históricamente, y que son incorporadas a un Estado mayor. Voy a referir esto a nuestra realidad, clara y evidente: lo que conocemos como los grupos indígenas o aborígenes previamente existentes, organizados y autogobernados. Otro tipo es la multiculturalidad proveniente de las migraciones tanto internas como de diversos países, no tenemos más que pensar en la Argentina de principios del siglo XX para tener muy claro a qué nos referimos con esta multiculturalidad. También conforman otro tipo los grupos sociales que han sido excluidos o marginados de la cultura dominante de la sociedad. Respecto de esto pensamos en un concepto de diversidad cultural más amplio, que aglutina diversidades tales como las de género, o incluso el reconocimiento de la cultura infantil, de la cultura del niño, de la cultura juvenil y de otras culturas etarias o profesionales. Creo que estas categorías en algunos casos no son excluyentes sino que son complementarias. Por ejemplo, tenemos a nuestros “cabecitas negras” provenientes de migraciones internas, de origen mestizo, que han sido sistemáticamente excluidos o marginados de la cultura dominante en la sociedad. Si nosotros vemos estos posibles tipos de multiculturalidad en una sociedad inmediatamente nos damos cuenta de que la Argentina fue, es y será una sociedad fuertemente multicultural. Sin embargo, expresiones tales como “los argentinos descendemos de los barcos” o “en Argentina no hay indios” son expresiones que creo que a todos nosotros nos fueron transmitidas en la escuela. Eso nos llevó a pensar que en realidad la multiculturalidad estuvo siempre presente, lo que pasaba es que no era reconocida o no se la quería reconocer; incluso si había que exterminar físicamente al no reconocido no se dudaba en hacerlo para lograr esa imagen homogénea. Lo que más nos preocupó no es tanto este recorrido histórico, que nos podría llevar bastante tiempo analizar en profundidad, sino principalmente pensar cómo había repercutido esta visión del otro. Esta visión que no daba reconocimiento al que no respondía a ese patrón cultural, visión que implicaba todo un proyecto de nación, todo un proyecto de país, todo un proyecto de Estado y que, por supuesto, se reflejaba en el sistema educativo.

Nos interesó indagar acerca de cómo esta visión del otro había incidido concretamente en el sistema educativo, no sólo a un nivel macro sino también en la institución educativa, como una práctica con toda la significación que adquiere en la cultura escolar. Podemos decir que a nivel

macro el tema de reconocer o no la multiculturalidad tiene que ver con generar o no un sistema educativo fragmentado, segmentado, en el cual haya o no una finalidad única, tiene que ver con decisiones curriculares, tiene que ver con decisiones de materiales con los que se va a trabajar, tiene que ver con métodos de enseñanza y por ende con una formación docente. Esta visión del otro que ordena en cierto modo no solamente un proyecto de país sino también un proyecto educativo llega en un nivel más micro al aula y repercute en estos elementos que tenemos, bastante bien organizados y recopilados a través del Observatorio, y que son muy importantes. La visión del otro determina la asignación de los objetivos principales de la escuela, las funciones primordiales del maestro, las causas de las dificultades escolares y sus posibles soluciones. En consecuencia genera diversas prácticas educativas porque, obviamente, según lo que se considere que es el objetivo de la escuela y por ende qué debe hacer el maestro y también ello condicione pensar por qué aprende o no aprende el alumno y cuáles son las posibles soluciones, está directamente relacionado con esta visión que se tiene del otro.

Nos preguntamos qué había pasado históricamente en nuestro país y tratamos de ordenar las distintas visiones del otro en el sistema educativo. Quiero aclarar que el hablar exclusivamente del sistema educativo es un recorte teórico metodológico, porque sabemos que la escuela no es una isla, que estas relaciones de las que estamos hablando son las que imperan en la sociedad en un determinado momento y, como muy bien se ha señalado en este encuentro, estas relaciones tienen que ver con igualdades, desigualdades, poder, etcétera. En esta visión del otro y en las prácticas educativas ordenamos cuatro momentos, a los que nos vamos a ir refiriendo brevemente. Si bien a lo largo del tiempo fueron teniendo más peso uno sobre otro en momentos sucesivos, no quiere decir que todavía no sigan coexistiendo y no hayan incluso coexistido históricamente entre sí.

El primero es el de la asimilación o Lecho de Procusto. Acá hay muchos filósofos y demás que conocen los mitos de Teseo, recordaremos que Procusto era ese ladrón que no solamente le robaba a las víctimas sino que después las llevaba a su refugio, las acostaba en una cama y la víctima tenía que quedar del tamaño de la cama, si era más corto lo estiraba y si era más largo lo cortaba. Esa es una de las primeras respuestas que da nuestro sistema educativo con la famosa, yo no la llamaría homogeneización sino que la denominaría de manera más fuerte: uniformización. Esto lo vivimos todos nosotros, se asimilaba tanto al diferente, había tan poco derecho a ser de otra manera, que incluso se llegaba a situaciones como atarle

el brazo izquierdo al chico que era zurdo, medir los uniformes de abajo hacia arriba para que todas las polleras quedaran en el mismo largo. Estas serían prácticas más individuales sobre el sujeto, pero en términos histórico-sociales ¿qué significaron? Significaron la escuela para ciudadanizar al inmigrante, significaron la escuela de la Ley 1420 que no es casual que sea laica; reconocer diferencias, hacerse cargo de diferencias religiosas en la escuela implica toda una complejidad que por supuesto no interesaba asumir. Esta asimilación o el Lecho de Procusto fue la que tuvo tanto éxito, porque fue exitosa, tan exitosa que hoy muchos de nosotros con cierta inocencia decimos ‘qué lástima, una sociedad argentina tan multicultural y sin embargo mira, mi abuelo era italiano, mi otra abuela era alemana, mi abuela era francesa y sin embargo yo no sé la lengua de mis abuelos, no hablo el italiano, el francés’. Porque la escuela fue una escuela para ciudadanizar, para castellanizar, sin embargo, en esta visión del otro, esta escuela tenía un pro y una contra. Por un lado era muy dura en este asimilar, en no aceptar la diferencia, pero tenía una cosa positiva muy fuerte y ésa creo es la razón por la que el normalismo sigue teniendo tanto peso en nuestra sociedad, ese otro que tenía que ser como yo para ser, y se apostaba a que iba a ser como yo a través de la escuela. Tenía desde la mirada del docente la posibilidad de éxito, podía llegar a ser, el docente normalista muchas veces no dudaba que ese chico que vivía en el conventillo con muchos hermanos, con desigualdades económicas y sociales terribles, podía llegar a aprender, podía llegar a ser, y por eso en ese período nuestra escuela, por este motivo y por una serie de condiciones contextuales, logró cierto éxito en esta modalidad, en esta movilidad social.

### **Compensación o pseudoadecuación**

Esta mirada sobre el otro se fija muy fuertemente en la diferencia económica y social, sobre todo en la desigualdad económica, y entonces genera en el sistema educativo políticas compensatorias. Estas políticas lo que tratan es de compensar en el otro lo que no tiene, aquí la diversidad se solapa con el déficit y se confunde diversidad con deficiencia, el que no es como yo es deficiente.

Aparecen entonces todas las prácticas escolares que conocemos, que justifican además el fracaso escolar en el cual no se puede enseñar mucho porque el otro tiene tanta desigualdad económica que igual no va a aprender. Por tanto es preferible que la escuela socialice, que funcione el comedor escolar porque, “pobrecito, lo hacemos pasar de grado lo mismo, para qué le vamos a enseñar si no va a aprender”.

En trabajos de campo en escuelas urbano-marginales hemos escuchado observaciones como ésta: “viéndoles las caritas que tienen ya se sabe lo que van a aprender, para qué les vamos a enseñar esas cosas difíciles de álgebra si ninguno de estos chicos va a seguir el secundario”. Lo cual es parcialmente cierto, es decir, nosotros sabemos que es muy probable que tenga muy pocas –poquísimas– chances de continuar el secundario, pero de todas maneras si tenía una décima chance de seguir ahora sabemos que sin aprender no tiene ninguna. Esta visión de la compensación o pseudoadecuación –a la que denominamos así porque justamente esa pseudoadecuación consiste, entre otras prácticas, en disminuir los contenidos curriculares y, en síntesis, en enseñar menos a quien más lo necesita– genera lo que denominamos exclusión didáctica, porque hay situaciones didácticas que son realmente discriminatorias. Esta idea de compensación se une también a la de asimilación para que el otro llegue a ser un “nosotros”.

Existe también otro tipo de mirada que tradicionalmente se ha dado a la diversidad cultural, es la que denominamos la tolerancia o gueto educativo. En la tolerancia o gueto educativo desde esta visión del otro, lo tolero pero siempre que el otro esté en su lugar, de allí esta idea de gueto, el otro es muy lindo, muy simpático, muy bueno pero siempre que se quede ahí, es decir, es ese otro idealizado. Por ejemplo, los indios son bárbaros porque son ecologistas, les gusta la naturaleza, tienen otra forma de relacionarse con los niños y demás, todo eso es muy lindo como discurso, pero cuando llega el momento de convivir cara a cara con el otro, ese discurso se cambia y aparecen todos los mecanismos que conocemos del prejuicio, estereotipos, discriminación, exclusión. Este gueto educativo tiene que ver con juntar en determinados espacios a los sujetos que son similares, nace así la escuela para ricos, la escuela para pobres, la escuela para urbano marginales, estos guetos se acentúan cuando se crean formaciones docentes específicas para atender a cada diversidad cultural.

La especialidad en “urbano-marginales” que en este momento se está por crear en la provincia de Santa Fe, consiste en formar maestros especializados en alumnos urbano-marginales, esto está muy relacionado con esas formaciones de postítulo en niños en “riesgo social”, como si sólo determinados niños estuvieran en riesgo social. Este gueto educativo se manifiesta en prácticas educativas tradicionales, por ejemplo hay ordenes religiosas que tienen escuelas para ricos y escuelas para pobres dentro de la misma congregación, y nuestra generación vivió el gueto en la escuela para varones y la escuela para niñas, que era otra forma de expresión de esta fragmentación social en “semejantes”.

La última respuesta a la diversidad cultural que se está intentando construir desde el ámbito educativo, que no es ni sencilla ni fácil, es la basada en la valoración de la diversidad o la educación intercultural. Esta idea de la educación intercultural justamente supera la concepción del gueto educativo, o de la diversidad solo reconocida en cada modalidad como la escuela bilingüe o la escuela aborígen, supera esta visión de la diversidad como algo extraño a la sociedad y por lo tanto la necesidad de una modalidad para cada tipo de diversidad. La valoración de la diversidad o educación intercultural lo que intenta es lograr un diálogo entre culturas, a partir de reconocer que el término diversidad tiene dos componentes antagónicos y complementarios, diferencia y semejanza, no se puede ser diferente si no hay una cierta semejanza y esta corriente trata también de sostener una escuela para todos que responda a la realidad de una sociedad multicultural. Parte de la necesidad que tienen las sociedades actuales de que sus sistemas educativos adopten un modelo intercultural como instrumento educativo general. Pues la educación intercultural no se limita a los hijos de los inmigrantes sino que debe hacerse extensiva a todos los alumnos del país ya que es el único modelo educativo que responde a la situación social mundial con migraciones, con una alta movilidad demográfica y una fuerte interdependencia entre los países. Y a estos factores hay que agregar la presencia permanente del otro a través de los medios de comunicación.

Nosotros, desde nuestro equipo, lo que intentamos es transferir los resultados de nuestra investigación a la práctica, trabajamos con los docentes sobre los prejuicios y estereotipos que condicionan su tarea en contextos multiculturales. Tratamos de revertir la renuncia a enseñar antes de intentarlo, tratamos de generar cambios. Esto no es fácil, es difícil, hace muchos años que estamos haciéndolo con distintos grados de éxito, porque el prejuicio y el estereotipo están contruidos socialmente, es una representación social compartida por toda la sociedad e intentar cambiarla desde la escuela es bastante complejo. Nos podemos preguntar ¿por qué desde la escuela? Porque la escuela en este momento es uno de los pocos espacios que quedan en nuestra sociedad de posible integración social y cultural, entonces, aprovechemos ese pedacito y tratemos desde ahí de generar cambios, quizás somos un poco utópicos pero apostamos al cambio desde abajo, generado por los propios actores sociales.



# Diversidad, interculturalidad y educación

*María Rosa Neufeld<sup>1</sup>*

Desde hace por lo menos medio siglo los antropólogos sociales se han interesado por 'la educación'. Lo hicieron diferenciando educación de escolarización. Dieron definiciones muy amplias de 'escuela', entre las que podríamos citar la de Levinson y Holland: "una institución estatal organizada o regulada de instrucción intencional, que incluye también esquemas gubernamentales no formales de entrenamiento, educación de adultos y similares". Educación se define aún más ampliamente a partir de aquella distinción entre educación y escolaridad que parte del reconocimiento de definiciones culturalmente específicas y relativas de la persona 'educada' (Levinson y Holland, 1996).

Por su parte, la 'diversidad' es una cuestión tradicionalmente abordada por la antropología y naturalizada en el pensamiento de sentido común. La diversidad como 'problema' se plantea recientemente en el contexto de las sociedades hegemónicas por el pensamiento neoliberal.

En los tiempos en que la antropología era la ciencia que estudiaba las culturas de pueblos exóticos, antropólogos como Margaret Mead podían describir la forma en que madres y padres del pueblo Manu de la Polinesia entrenaban social y culturalmente a sus pequeños, así como las características de la adolescencia en Samoa (Mead, 1972). Cuando comenzaron a volcarse a la propia sociedad, Jules Henry fue uno de los primeros en incursionar en salones de clase, con los mismos recursos teórico-metodológicos con los que se trabajaba en las pequeñas sociedades aisladas

---

<sup>1</sup> Antropóloga social. Profesora del Departamento de Ciencias Antropológicas, coordinadora del programa del Área de Antropología y Educación, UBA.

(Henry, 1971). Pero no nos engañemos: si bien hablaban de los niños de Manu o de los samoanos, el interés de los más conocidos de los antropólogos clásicos estaba puesto en los problemas de la propia educación, de la propia escuela. Esto aparece con total claridad en Mead: “comparemos las posibles variantes culturales permitidas a un Manus adulto, con las que forman parte integrante de la individualidad de un hombre de nuestra propia sociedad...” y señala, críticamente respecto de la sociedad norteamericana, cosas tales como que “los niños norteamericanos no se hallan como los de Samoa, libres de las exigencias de sentimiento profundo ni pueden encontrar satisfacción en la diluida amabilidad del complaciente grupo infantil”. O Henry (op. cit. pág), con su “etnografía apasionada” de las escuelas de su propio país, que lo llevaba a pensar que el énfasis norteamericano en la competitividad capitalista, que los “miedos” y valores de la sociedad norteamericana se encarnaban en sus escuelas, y llevaban a la “cultura a[l] peligro de muerte”.

A partir de la antropología se desarrolla una perspectiva o enfoque peculiar, que insistió en lograr un abordaje no-evaluativo y comparativo, en la historización y des-cotidianización de las problemáticas y el tratamiento de lo global en lo ‘local’. Acordamos con Elsie Rockwell, y cuando hablamos de ‘enfoque’ hacemos referencia a la indisolubilidad de lo teórico-metodológico. Como señala Rockwell, debemos reconocer la forma necesariamente teórica de lo que ‘descubramos’. A esto se agrega la centralidad del etnógrafo, articulador de las ‘técnicas’ (Rockwell, 1987). En síntesis, como dicen Velasco y Díaz de Rada, “la posición mediadora del investigador redimensiona en primer término la etnografía como modo metodológico, de forma que hacer etnografía no es sólo realizar observación participante o entrevistas, sino también describir, describir significativamente, interpretar, y finalmente, tomando los términos de Geertz, inscribir, en el sentido de dejar un registro consultable de información organizada, contribuyendo a ampliar el discurso social” (Velasco y Díaz de Rada, 1999).

El abordaje propio de la antropología toma un cariz peculiar cuando se propone el conocimiento de la ‘diversidad’, dado que hay una vieja tradición que vincula a esta disciplina con objetos caracterizados como ‘exóticos’. Aunque los antropólogos hablamos todo el tiempo de *diversidad*, todo el tiempo de la relación *nosotros-otros*, la diversidad encierra, sin embargo, ‘obvios’ cuya opacidad debe ser penetrada. En general, cuando se alude a la diversidad entendiéndola como exotividad suele faltar el reconocimiento de las relaciones de sujeción, subalternización de los ‘otros’ diferentes o diversos.

Trabajamos en contextos de diversidad cultural; aclaremos que dichos contextos en cuanto implican diversidad están constituidos simultáneamente por relaciones de dominación / subordinación, por relaciones de desigualdad: la condición de migrantes, las connotaciones atribuidas a los lugares de origen, a las costumbres propias de los grupos étnicos o los trabajos a los que se les permite acceder van construyendo esas relaciones desiguales, de subordinación.

Los migrantes internos o externos, movilizados por las crisis de las economías regionales, los habitantes migrantes o no de la región metropolitana de Buenos Aires (entre ellos, los bolivianos del cordón hortícola de Escobar o de La Plata, o los villeros del “cordón sur” porteño, barrios en los que habitan o trabajan, experimentan situaciones en las que ‘otros’ no se privan de mostrarles el desagrado desembozado que sienten frente a ‘los diversos’ (y que se sienten ‘autorizados’ para expresar). Este efectivo atravesamiento de las relaciones de desigualdad en todas las situaciones en las que se destaca la ‘diversidad cultural’, el hacerse visible la historia negada de la discriminación en la Argentina no nos deja, ni por un minuto, situarnos en los supuestos rousseauianos que hay en las apelaciones de ciertos autores y textos a la educación multi o intercultural como recurso suficiente ante estas problemáticas.

Cuando recapitulamos nuestra experiencia en escuelas del conurbano o de la Ciudad de Buenos Aires, hay una cuestión que no terminamos de cerrar, y que nos acompaña: la antropología, cuando trabaja en la propia sociedad se caracteriza por el esfuerzo de descotidianizar lo más próximo. ¿Cómo lograrlo, cuando ‘lo más próximo’ es la propia escuela, para nosotros un espacio cargado de significaciones por cuya transformación y democratización abogamos, de esa manera cancelando cualquier posibilidad de ser ‘observadores distantes’?

En las escuelas, *la cuestión de la diversidad* puede pensarse desde el ángulo de los ‘conceptos en uso’ apropiados por un conjunto específico, en este caso, principalmente, los docentes y los padres. Y también, como un conjunto heterogéneo de prácticas (de abordaje, de tratamiento de esa ‘diversidad’) que no siempre se articulan armónicamente con estos conceptos.

Tomemos primero, ‘los conceptos en uso’, a partir del permanente proceso de interlocución con los docentes que se ha dado en el curso de nuestra investigación, considerando especialmente la forma en que son puestos en tensión –en la investigación etnográfica– los saberes de los investigadores y de los docentes como ‘técnicos expertos’. Un ejemplo significativo y clave de estos ‘conceptos en uso’ es el de *cultura*, empleado reiteradamente en situaciones escolares, contexto en el que es redefinido. Al

mismo se vinculan otras definiciones implícitas o explícitas: la caracterización de las familias atendiendo precisamente a su cultura, o la cuestión de la ‘tolerancia’ por determinadas pautas de comportamiento.

*Cultura* se utiliza cotidianamente en las escuelas como concepto explicativo. Nuestros interlocutores, al explicar lo que acaece con la presencia de niños *diversos* por su pobreza o por ser migrantes internos o externos, recurren permanentemente al *concepto de cultura*, que es parte constitutiva del *saber docente*, de su saber en cuanto técnicos.

*Cultura* tiene su origen en el concepto que los antropólogos acuñaron en la primera mitad del siglo XX, pero ha sido *apropiado* como parte de las explicaciones cotidianas. En tanto referencia abarcadora de la ‘*totalidad del modo de vida de un pueblo*’ se vincula con la percepción que desarrollaron los antropólogos de la estrecha trabazón existente entre los comportamientos cotidianos, creencias, actividades productivas, etc. de una sociedad o comunidad determinada, percibidos como estructurados en torno de sistemas de símbolos. Otro aspecto central de este concepto de cultura fue la *negación de la base biológica* de estos comportamientos humanos, la afirmación de su carácter social.

Hay una primera aceptación de que los ‘modos de vida’ pueden ser distintos. Se considera que han sido transmitidos ‘de generación en generación’. Sin embargo, una sutil inversión vuelve a introducir la fuerza de la *naturaleza* en la cultura, dado que al suponer que los valores, pautas o modos de vida que han sido transmitidos serán adoptados y conservados en forma inmutable, otras cualidades vuelven a estar asociadas a ‘cultura’: la reproducción de lo mismo, la impermeabilidad de las culturas entre sí. De modo que cuando se explican las diferencias entre los distintos niños, justificando sus capacidades o déficits para el aprendizaje, cuestiones que hacen al centro mismo de la actividad escolar, es central percibir si se está utilizando el concepto originario o esta versión modificada.

Aquí nos situamos en el segundo ángulo –las prácticas– desde el que es posible reflexionar sobre la diversidad: podemos hablar de los *usos sociales* de la diversidad. Muchas prácticas cotidianas en las escuelas se fundamentan en el supuesto acerca de la cultura como algo inmutable, de aquí la folklorización de las supuestas culturas de los migrantes (que son congelados en el tiempo de las fiestas escolares en la representación de danzas o comidas significativas). Del mismo modo se construye una tipología de ‘características nacionales’ a partir de generalizaciones, que economiza la tarea de conocer a cada sujeto.

Otra presencia importante en el discurso escolar es la postulación de la legitimidad de todas las culturas, núcleo esencial del relativismo: “to-

dos somos iguales, que aunque tengamos culturas diferentes [...] habitamos el mismo país, vivimos en el mismo país [...]”. A nivel de las prácticas, hay derivaciones importantes, como el llamado a la tolerancia, que interpela a los niños desde jornadas especiales, pizarrones ubicados a la entrada del edificio escolar o afiches de papeles multicolores. Sin embargo se plantean contradicciones, como por ejemplo entender la tolerancia como un acto de misericordia para con el diferente, el minusválido, etcétera, sin reflexionar acerca de qué tipo de relaciones sociales de desigualdad se esconden u ocultan (un ‘deber ser’ acrítico).

Los problemas del mundo escolar son fragmentos *actuales* de procesos históricos. Y en esa historia está, muchas veces, la clave que permite des-trabar su obvedad, cargarla de sentido. Para ello proponemos partir del supuesto de que los sujetos sociales *saben*, siendo nuestra tarea la de articular, la de contrastar estos saberes (Neufeld, Wallace, 1998), ya que la única posibilidad de generar conocimiento acerca de ‘otros’ es producirlo *con los otros*, en esa tensión de la interlocución.

Este reconocimiento de que los sujetos sociales *saben* podría complementarse, a nuestro entender, en una articulación que tensione el plano de los investigadores y de los docentes, confrontando las discusiones actuales con las fuertes y no criticadas categorías y conceptos que constituyen el ‘campo escolar’. Me refiero específicamente a la categoría *cultura*, tal como la trabajamos anteriormente. En este sentido, sería importante incorporar los aportes recientes a esta discusión. Tal como señalan Levinson y Holland, las formulaciones más recientes (Willis y todo el desarrollo posterior a él) pusieron énfasis en “la cultura como un proceso continuo de creación de significados en contextos sociales y materiales, reemplazando una conceptualización de la cultura como un cuerpo estático, inmodificable de conocimiento ‘transmitido’ entre generaciones”.

Estos autores proponen como la pregunta actual y más importante ver cómo las personas históricas son formadas en la práctica, dentro y contra las fuerzas sociales más grandes y las estructuras que los instalan a ellos mismos en las escuelas y otras instituciones. Para ello, proponen trabajar desde la noción de ‘producción cultural’ como una visión de este proceso, en tanto señala una dirección para entender cómo la agencia humana opera bajo poderosas limitaciones estructurales. Cuando Levinson y Holland se refieren a la “producción cultural de la persona educada” (cuestión que sucede no sólo en las escuelas) están queriendo decir que mientras la persona es culturalmente *producida* en sitios definidos, la persona educada también culturalmente *produce* formas culturales, es decir, la

gente confronta activamente las condiciones ideológicas y materiales presentadas por la escolarización.

Con anterioridad, Rockwell había contribuido a la reelaboración del concepto de socialización (mecanismo que supuestamente producía la ‘incorporación’ de la cultura), señalando que, tal como lo muestran las etnografías, los significados culturales no se interiorizan de una vez para siempre en la infancia sino que se construyen y reconstruyen en contextos cotidianos variables, en el curso de una comunicación preferentemente intercultural y en la que la actividad del sujeto es continua, sintetizándose con el concepto de *apropiación* (Rockwell, 1996).

Para ir concluyendo, recordemos que *diversidad cultural*, en la tradición de la antropología social, siempre fue un concepto ambiguo (entre el relativismo y la subalternización de los diversos). Aun en las lejanas imágenes que nos quedan de la sorpresa de la Europa de los siglos XVI y XVII ante la diversidad de las culturas espiadas y relatadas por los viajeros, no podemos olvidarnos de que antes habían debido certificar que también los *otros* eran hombres.

En este sentido es bueno recordar que *diversidad*, concepto del que actualmente se abusa, se aplica de forma indiferenciada a fenómenos de naturalezas diversas (Ortiz, R.1999). En su historia, y en el contexto de la antropología, se refirió y aún se refiere a “tipos de formaciones sociales radicalmente distintas, civilizaciones, etnias, tribus indígenas, que no son un anacronismo, no son testimonios de “atraso”. Y en otros contextos, no equivalentes, *diversidad* se aplica en cuanto diferenciación intrínseca de la propia modernidad –mundo– individuo, movimientos femenino, homosexual, negro, crisis de identidad. Pero es importante destacar, como lo hace Ortiz, que “la diversidad cultural no puede verse sólo como una ‘diferencia’, o sea, algo que se define en relación con otra cosa, la diversidad se manifiesta, en situaciones concretas...necesita ser contextualizada, pues el sentido histórico de las ‘diferencias’ redefine su propio sentido simbólico”. Y como señala el mismo autor, “...las ‘diferencias’ también esconden relaciones de poder.( ...) es importante comprender cuándo el discurso sobre la diversidad oculta cuestiones como la *desigualdad* (...) Decir que la ‘diferencia’ es producida socialmente nos permite distinguirla de la idea de pluralismo (en ésta, se borra la perspectiva del poder, las relaciones de jerarquía y dominio.”

En esa experiencia de la diversidad, que en nuestra sociedad es fundamentalmente desigualdad, confluyen hoy en día las múltiples experiencias intrasubjetivas e intersubjetivas de padecimiento: las constitutivas del entramado cotidiano de desempleo, hambre, y frustraciones; el saberse

objeto y destinatario involuntario de una solapada o desembozada xenofobia, el ser docente y cabeza de familia o esposa de un desocupado, con las formas más tradicionales en que se manifiesta en los ámbitos escolares. Y no da lo mismo que las conceptualizaciones de las que disponemos para abordar estas situaciones den cuenta o no de la violencia social implícita de la desigualdad, o la diluyan y enmascaren con referencias edulcoradas a los encuentros multiculturales.

### **Bibliografía citada**

- LEVINSON, B. y HOLLAND, D. "The cultural production of the educated person: an introduction". En LEVINSON, B FOLEY, D. y HOLLAND, D. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies and local practice*. State University of New York Press, 1996.
- MEAD, M. *Educación y cultura*. Paidós, Argentina 1972.
- NEUFELD, M.R.; WALLACE, S. Antropología y Ciencias Sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas. En Neufeld, Grimberg, Tiscomia y Wallace (comps). *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. EUDEBA, 1998.
- ROCKWELL, E.: "La dinámica cultural en la escuela", en ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid, 1996.
- ROCKWELL, E.: "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". *Mimeo*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1987, México.
- VELAZCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. *La lógica de la investigación etnográfica*. Editorial Trotta, Madrid, 1999.



# Diversidad cultural: una “idea” a tener en cuenta para educar

**Mauricio Langon<sup>1</sup>**

## Introducción

Vengo de un país de gran ‘diversidad cultural’ en el siglo XIX: indios, gauchos, gente de ciudad, negros, inmigrantes de múltiples nacionalidades, mestizajes múltiples, zona de frontera entre españoles y portugueses. Uruguay la resolvió *homogeneizando*, en un proceso que incluyó desde el *genocidio* hasta la *escuela pública*. Nuestra *escuela* ha contribuido a hacer un país *homogéneo* e *igualitario*. Salvo excepciones muy acotadas y situaciones de frontera, el Uruguay es un país de cultura occidental, laico, que habla en español. Un país que tiene dificultades con las *diversidades* de todo tipo.

En todo el mundo la solución *homogeneizadora* ha sido y es el modelo dominante de encarar toda diversidad y, específicamente, la diversidad cultural. Solución injusta, pero también imposible: siempre surgen nuevos ‘bárbaros’, nuevos ‘locos’ y nuevos conflictos.

Seguramente todos aquí estamos trabajando en otras posibles perspectivas para encarar la relación entre el tipo de vínculos (o el tipo de unidad) entre los diversos y el tipo de subjetividades *deseables* para la convivencia humana, entre la educación igualitaria y la diversidad cultural.

---

<sup>1</sup> Doctor en Filosofía, Uruguay. Versión presentada en Université des mondialisations. Université d’été: “*Diversité culturelle, mondialisation et globalisation*”: La diversité culturelle comme projet.

La mundialización de la diversidad cultural es la primera de las mundializaciones. Defenderla contra la mundialización de la homogeneidad implica defenderla **contra la mundialización de una educación homogeneizadora**.

En todo el mundo y en todo tiempo el hombre difiere del hombre; nos *hominizamos* **en** diversas culturas. Y esa *hominización* en la diversidad es la primera *mundialización*: la mundialización fáctica de *interacciones* entre culturas que **mutuamente se juzgan** desde sus criterios propios. Necesariamente, surgen dificultades de *comprensión*, de *traducción*; *problemas* y *conflictos*, que cada uno encara *desde su cultura*. Un riesgo a evitar es la tentación de resolver los conflictos disolviendo la diversidad en la homogeneidad, borrando la alteridad. Detrás acechan el genocidio y el etnocidio, y la pérdida de la *variabilidad cultural* (tan imprescindible a la evolución de la vida como la diversidad biológica). El desafío es, entonces, lograr un modo de convivencia *interactivo* entre las diversas culturas; un modo de convivencia en el *conflicto*. Y forjar una educación que lo posibilite y lo potencie.

### La ‘interactividad conflictiva’ entre culturas

Los hombres *valoramos* siempre, y lo hacemos *desde* la cultura en que nos *hominizamos*. Permanentemente *juzgamos* a los *otros* hombres y las *otras* culturas *desde* el punto de vista de la nuestra, que fácilmente damos por indiscutible y universal. En términos platónicos cada uno de nosotros juzga desde su propia “caverna”, y somos todos “gentes que no vieron jamás la justicia en sí” (**La República**, 517 e). Y somos también gentes que saben que no hay una ‘salida’ de nuestra ‘caverna’ a un ‘mundo’ de cosas ‘en sí’, a una instancia ‘no cultural’, que permitiera *juzgar* a todas y cada una de las culturas –incluso a la propia– como *sombras de sombras*, a las cuales habría que *volver la espalda* para acceder a una forma de valoración universal. Nos vemos constreñidos a partir de los *juicios injustos* que cada una de nuestras culturas hace sobre las otras, a tratar de avanzar *a través de diversas cavernas y diversas sombras*.

De hecho, sin embargo, no es *valorar* o *juzgar* tal o cual costumbre o institución de tal o cual cultura –generalmente lejana y para nosotros exótica– el modo en que nos relacionamos directamente con otra cultura. Lo habitual es la interacción con alguna que nos es *próxima*, que influye en nosotros y en nuestros hijos en interactividades cotidianas de diverso tipo, que nos impone modas, nos presta palabras, nos entra por los ojos y los oídos, nos presenta modelos, nos sugiere ideas que muchas veces rechaza-

zamos con asco o con odio y que otras van ganando nuestra interioridad casi sin darnos cuenta. En fin, que lo habitual es el *conflicto* más o menos suave y cotidiano con *otras culturas*.

Entonces, el *lugar* desde donde se puede pensar la cuestión de la diversidad cultural no está en un ilusorio espacio *extracultural* que permitiría una perspectiva supuestamente universal; ni en la clausura y aislamiento de cada cultura en un mundo 'plural'. Está en el *espacio de contacto* entre culturas, en el lugar mismo de su *conflictividad real*.

Gustavo Bueno ha propuesto "analizar el proceso de interconexión de unas culturas con otras" a partir de la "interactividad conflictiva" de sus "sistemas culturales" que permite que puedan "ser analizados los unos por los otros".<sup>2</sup> Sin necesidad de discutir aquí otros aspectos del planteo de ese autor,<sup>3</sup> me parece fecunda la propuesta de pensar *desde la conflictividad* (sin pretender anularla, negarla o reducirla), abriendo un espacio *intercultural* para el análisis, la comparación y el debate, un espacio de *diálogos*, en la perspectiva de *avanzar*.

Pensar desde la conflictividad real implicada en la diversidad de identidades culturales, para generar **espacios de diálogo en la interactividad cultural** y no espacios de enjuiciamiento en el seno de una cultura.

No se trata, entonces, de proceder en el interior de cada cultura a *enjuiciar* a las otras, ni de *jerarquizarlas*, sino de procurar comprender el proceso real de *interconexión* de las culturas. Volver a pensar cómo elementos de una cultura son apropiados o *fagocitados* por otras, cómo se transfieren o transmigran de unas a otras, qué *efectos* contradictorios tienen sobre ésta: que pueden ir desde ***hacerla impotente*** (desestructurarla, estancarla, bloquearla, no dejarla funcionar, castrarla, extinguirla) hasta ***hacerla más potente*** (reforzarla, ductilizarla, renovarla, ampliarle horizontes, impulsar su cambio ante lo nuevo, llevarla a dar respuestas inéditas). Hay que volver a pensar en toda su real ambigüedad los procesos que técnicamente se llaman de *aculturación*.

Hay que pensar desde los lugares de *conflicto intercultural*, desde los espacios donde se dan encuentros y desencuentros de culturas, desde los puntos de *cruce* entre culturas. Pensar desde el lugar del *conflicto intercultural*, sin embargo, exige pensar en qué consiste lo *conflictivo* (lo *conflictualizado* y lo *conflictualizante*) de la relación intercultural, es decir, pensar el concepto de *cultura*, para comprender y calibrar la dimensión del *choque* entre éstas. Por estos dos caminos será posible pensar la educación.

<sup>2</sup> Bueno, G.: *Nosotros y ellos*, Oviedo, Pentalfa, 1990, p. 107.

<sup>3</sup> La propuesta de Bueno consiste en comparar en cuanto a su 'potencia abarcadora' diversos 'sistemas culturales' (por ejemplo: lingüístico, matemático, musical, etc.).

## Geocultura

El *conflicto intercultural* se ha manifestado particularmente en fenómenos tales como el colonialismo, el esclavismo y el genocidio. La brutal *visibilidad* de estos fenómenos, sin embargo, no implica la *interpretación cultural* de los mismos. Habitualmente son pensados en perspectiva *geopolítica*, es decir desde miradas que ponen en primer plano lo político-militar, las racionalidades estratégicas ligadas a la guerra. Esta perspectiva da cuenta de los *conflictos* como problemas a superar, pensando *desde* 'sujetos' claramente determinados, desde entidades políticas constituidas en territorios dados, con claras misiones salvíficas político-militares y religioso-morales, que les permiten consolidar su cohesión interna, definir a sus enemigos, justificar sus guerras, y actuar estratégicamente en procura de una *victoria* que significaría la *solución final* de los problemas, el *fin* de los conflictos, al someter toda diversidad al imperio de tal *sujeto*.

La *perspectiva geocultural* procura en cambio pensar la *conflictividad de la convivencia entre grupos humanos* en el marco más amplio e irreductible de la diversidad de *culturas*. No parte de considerar solamente los aspectos más *visibles* de los conflictos humanos para intentar atenuarlos o superarlos, sino que bucea en las raíces de la conflictividad para reconocerla, comprenderla y encauzarla.

El conflicto entre culturas está presente y se muestra irreductible en los más mansos y menos agresivos contactos interculturales. Por ejemplo, cuando la propuesta más bienintencionada de un 'trabajador social' se topa con la resistencia del grupo al que va dirigida. O cuando una maestra lucha con toda su fuerza contra los 'errores' que un niño trae de su casa.<sup>4</sup>

"Un diálogo es ante todo un problema de interculturalidad. Se trata de una diferencia de perspectivas y de código que marcan notablemente el distanciamiento de los intervinientes en un diálogo y cuestionan la posibilidad de una comunicación real. En este sentido se diría que todo diálogo participa de la problemática de una interculturalidad." Es que la *cultura* es un *a priori* que "nace a la coherencia del grupo" y que "da sentido" a la vida de sus integrantes, contra la cual se estrella toda *propuesta* exterior.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Dos experiencias reales vividas en una misma escuela de un barrio bonaerense donde estuvimos exiliados. Cierta día nos citan a la escuela para quejarse de la indisciplina de uno de nuestros hijos que insistía en que se podía escribir "baca" para referirse no al animal vaca sino a la armazón que se coloca sobre los coches para transportar equipaje, cuando cualquiera sabía que tal aparato se llama 'portaequipaje'. Otro día, en una reunión de padres, la maestra le espetó a una madre su sospecha de que su hijo fuera disléxico pues invierte las letras en algunos finales de palabra. "¡Imposível!" contestó la madre portuguesa.

<sup>5</sup> Kusch, Rodolfo: *Esbozo de una antropología filosófica americana*. San Antonio de Padua (B.A.), Castañeda, 1976, p. 13.

Una *cultura* es básicamente un marco estructurador de las *relaciones* que los seres humanos de ese grupo pueden sostener; abarca sus modos de relacionarse consigo mismos, entre sí, con otros, con la naturaleza, etc. en los planos de la percepción, el sentimiento, la valoración, el pensamiento, etc. Este marco se construye (y se continúa construyendo) a través de la experiencia histórica de un grupo en su contexto. Es un marco *previo* a cada generación. Su cultura representa para cada persona su forma específica de humanización, el sentido de su existencia, su orientación en el mundo. Por ello es una cuestión de *id-entidad*. Lo cual no quiere decir que ese marco sea inamovible, que las personas no puedan *cambiar* o que las culturas no sean básicamente *dinámicas*.

En este sentido, cada cultura debe entenderse *globalmente*, como un *motor*, como una *unidad cultural* dinámica, cambiante, que no está ligada a ninguno de sus *contenidos*, sino a su capacidad de *seguir funcionando*, es decir de seguir aportando a sus integrantes *pautas* o *criterios* para orientarse en la vida, para encarar lo nuevo, para cambiar. De ahí que una *cultura* pueda *potenciarse apropiándose* elementos originarios de otra (que pueden incluso llegar a ser considerados características idiosincráticas propias: el *caballo* para los charrúas, el *mate* para los uruguayos, el *violín* para los mbya...) o pueda ser *destruida* por la imposición de elementos de otra que no le es posible *asimilar*, que no le permiten *seguir funcionando* (básicamente el despojo de la *geografía* propia, de sus condiciones de vida, pero también elementos aparentemente menos agresivos, como la *vaca* para las culturas agrícolas, el *alcohol*, el *dinero*, la *producción y apropiación de excedentes*, la *propiedad privada*, ciertos *valores*, etc. que cumplen un rol etnocida del mismo tipo que el que cumplen ciertos virus).

No quiero decir, pues, que *elementos* o *conjuntos de elementos* originados en una cultura no puedan ser *apropiados* o *transferidos* a otras, o continuar siendo utilizados por otras incluso mucho después de la desaparición de la cultura de origen (por ejemplo: el alfabeto latino). Tampoco quiero decir que cada uno de estos *elementos* no pueda ser valorado en función de determinados criterios (abarcabilidad, utilidad, rentabilidad, eficacia, etc.). Quiero proponer otro tipo de análisis que me parece más fundamental: el que tiene que ver con valorar los aportes 'externos' *desde el criterio de la continuidad y potenciación de cada cultura*, desde la fortificación de cada cultura de modo que sea capaz de poder *obtener provecho propio* del encuentro con la otra.

Por otra parte, la *unidad* de cada cultura incluye *sus propias pautas de cambio*, tanto por razones externas como internas. La *unidad cultural* no debe ser pensada como *no conflictiva*. Es un *resultado* histórico de expe-

riencias complejas; no es un sistema absolutamente *coherente, consistente y homogéneo*, incluye en su seno la *diversidad*. Y esa diversidad es parte integrante de su *vitalidad*.

## Educación

Estamos ahora en condiciones de pensar la educación en el marco conflictivo de la diversidad de identidades culturales, procurando generar espacios de diálogo en la interactividad cultural a la vez que potenciando a cada cultura.

La educación es *función* de *cada* cultura, es *intracultural*. Básicamente consiste en formar a las nuevas generaciones en *los modos de relacionar y relacionarse* propios de su cultura, principalmente los *modos de relacionarse con lo otro* (con lo *nuevo*, lo *incomprensible*, lo *distinto*). Una forma potente de *dominación cultural* ha sido y es la imposición a los niños de otras culturas, de la cultura dominante (enseñarles la lengua, la historia, los modos de valorar de la cultura dominante), en detrimento de la propia. En nuestra América sobran ejemplos, así como esfuerzos por lograr educaciones biculturales.

Esto que acabo de decir –que la educación es función de cada cultura, que la imposición de una educación única es una forma de dominación cultural, de colonialismo y de etnocidio– no es normalmente aceptado. Aceptarlo implicaría reconocer el derecho de cada pueblo a su propia educación, pero eso iría en contra del actual sistema de dominación mundial. De ahí que ciertos organismos internacionales (más específicamente –pero no únicamente– los organismos responsables del equilibrio del sistema financiero mundial, y más particularmente el Banco Mundial) procuran imponer una educación única para todo el mundo. O más exactamente, una educación única para todos los *pobres* del mundo. Y como la mayoría de los pobres pertenecen a culturas dominadas y las culturas dominadas son las más empobrecidas, resulta que sobre ellas se ejerce esa dominación a partir de una educación básicamente pensada y planificada por una cultura, para ser aplicada por las otras.

Una educación para la diversidad y el diálogo intercultural implica necesariamente la potenciación de cada cultura y su educación. Una importante consecuencia de esto es el rechazo de las actuales políticas educativas de *homogeneización cultural* de los organismos mencionados y su *reorientación* hacia el apoyo a cada cultura y hacia el diálogo intercultural. No es imaginable tal cambio de orientación en la actual situación del mundo, pero es importante tener claro de qué se trata. Y tal vez sí sea posible

actuar positivamente a nivel internacional mediante propuestas precisas y modestas.

Ahora se trata de formar, a través de la educación de cada cultura, modos *igualitarios* de *cohesión social* adecuados a la *interacción intercultural*. No se trata de *tolerar* la diversidad sino de formar subjetividades capaces de *valorar* la propia cultura, también de advertir la necesidad de otras, de valorarlas e *interactuar* con ellas.

### **Para pensar una educación para la diversidad cultural y el diálogo intercultural**

La potenciación de cada cultura, la convivencia fructífera con otras, el enriquecimiento de la humanidad toda a través del diálogo intercultural, dependerán en buena parte de que en encuentros como éste y a través de entidades como el GERM seamos capaces de generar estructuras que nos permitan pensar y debatir, para poder proponer con fuerza un **programa internacional para una educación intercultural**.

Es simple pensar una educación para la homogeneización dominadora, debidamente financiada por los intereses a los que beneficia, centralmente elaborada por algunos técnicos y aplicable por rutas de gestión predeterminadas. No será tarea fácil, en cambio, pensar modelos educativos que promuevan y se funden en la diversidad, que acepten las dudas, las diferencias y los conflictos como parte de la riqueza humana. Pero creo fundamental dar la discusión en estos términos. Estamos en condiciones de encarar la tarea. De hecho ya la estamos encarando.

Avanzaré, pues, algunas proposiciones para discutir una educación para la diversidad cultural y el diálogo intercultural:

- 1— No hay que partir de discutir *contenidos* comunes, sino *criterios* que orienten la acción.
- 2— La situación de cada cultura y de cada grupo humano puede ser muy diferente, en consecuencia *no se trata de promover la reorganización de cada sistema educativo*, y menos de hacerlo según pautas aplicables en todo el mundo o generalizadas sin más de una sociedad a otra.
- 3— Las situaciones específicas que se presentan como más graves tienen que ver con aquellos grupos humanos que podrían llegar a considerarse como *desculturizados*: grupos desplazados o cuya cultura ha sido profundamente desestructurada y que se hacen en condiciones de existencia miserable, etc. En tales condiciones, la educación no trabaja centralmente en la *transmisión* de una cultura a sus nuevas generaciones sino en la *construcción o reconstrucción* de lazos sociales a la vez que

culturales de todo el grupo. La revaloración de lo propio, entonces, se funde con la construcción de lo propio, y la *educación durante toda la vida* puede ser vista como *autoeducación colectiva* que parte de la *diversidad interna*.

- 4- Esta educación debería promover un **nuevo tipo de cohesión social**, de una fuerte autoestima, pero no *dogmática* y *abierta* a los otros.
- 5- En términos generales una educación del tipo de la que estamos proponiendo debería trabajar particularmente la *relación de los seres humanos con su propia cultura*: trabajar el valor de la misma y potenciarla, advertir cómo ella nos constituye, “entender que los sujetos que sostienen los valores son también resultados de esos mismos valores”<sup>6</sup>, advertir la diversidad en el seno de la propia cultura, considerar críticamente los propios puntos de vista, ser capaz de poner en duda los propios valores y estar dispuesto a cambiarlos, etc. Trabajar con los *otros* y *sus culturas*: advirtiéndolas como *análogas* a la propia, reconociendo sus valores, dejándose cuestionar, reconociendo la importancia y valor de los *otros* para cada uno, etc.
- 6- Una educación de este tipo debiera permitir abrir espacios de *diálogo intercultural*. Cada educación debería ser ‘un lugar de diálogo entre diversos’. Debería ser ella misma un *espacio de diálogo* entre las diversidades presentes en cada realidad educativa, transformando cada aula en espacios de convivencia en la diversidad y de diálogo entre diferentes.

### Algunas propuestas concretas<sup>7</sup>

1. Espacio de discusión e intercambio para una educación intercultural:

Este espacio garantizaría la continuidad de la elaboración de un programa de educación intercultural, y el seguimiento y evaluación de sus avances mediante reuniones periódicas.

Un aspecto importante sería realizar un esfuerzo por **articular** a las diversas instituciones y personas dedicadas a esta cuestión en una **red de intercambio** de información, opiniones, propuestas y realizaciones de modo que cada esfuerzo pueda beneficiarse de los avances de los

<sup>6</sup> Cullen, C.: “Valores y escuela, algunas sugerencias críticas”, en *Novedades Educativas*, N° 129, septiembre, 2001.

<sup>7</sup> Estas propuestas deben integrarse con las avanzadas en “*Quelques propositions d’approches sectorielles et d’actions concrètes en vue de l’élaboration du plan d’action sur la diversité culturelle par l’UNESCO*”.

otros. En este marco podrían crearse o articularse bases de datos, foros de intercambio, archivos, observatorios, etc. Y realizarse publicaciones, etc.

Siendo la educación un aspecto de la cultura, este espacio debería funcionar en estrecho contacto con experiencias más amplias de reconstitución de lazos sociales y culturales, de recuperación de dignidades e identidades comunitarias, etc., en atención a los aspectos educativos implicados.<sup>8</sup>

## 2. Campus virtual intercultural:

La creación de un **espacio virtual** que recogiera esas reflexiones e informaciones, ofreciera cursos y seminarios a distancia, etc. parece algo realizable que eventualmente podría llegar a ser una Universidad Abierta de la Interculturalidad.

## 3. Aulas interculturales:

La creación de **aulas de la diversidad cultural para el diálogo intercultural**, en las que sea posible trabajar (presencialmente y/o a distancia) con educandos de diferentes culturas (sea en forma permanente u ocasional, integrando participantes de diferentes regiones o trabajando con la diversidad concreta de una ciudad o barrio), permitiría perfeccionar 'modelos' de aula que enriquecerían la educación de las diversas culturas.

Estas aulas podrían articularse en *red* para el intercambio entre las mismas, podría organizarse un *archivo* de estas experiencias y un *observatorio* podría hacer su seguimiento.

## 4. Cátedras para la diversidad cultural:

Que articulen investigación, docencia y extensión sobre la diversidad cultural, al efecto de proponer una enseñanza específica de la diversidad cultural. El nivel de investigación incluirá en su reflexión y acción la propuesta de los *contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales*, así como la elaboración de *materiales* y propuestas *didácticas* interdisciplinarias para tal fin. La docencia podría realizarse en varios niveles para la formación de un profesorado especializado y la realización de *cursos* y *seminarios* dirigidos a estudiantes o profesores. El nivel de extensión podría incluir actividades de participación, reflexión, estudio, discusión y producción entre estudiantes.

## 5. Casas de la diversidad cultural:

---

<sup>8</sup> Ver las propuestas en ese sentido en el documento citado en la nota anterior.

Espacios de intercambio entre los adultos ('sabios') de diferentes culturas en los que cada uno expusiera sus diversos saberes, habilitándose instancias de mutuo aprendizaje, diálogo y convivencia, etc. Estas experiencias también podrían organizarse en forma continuada o esporádica, y deberían trabajar articuladas en 'red'.

# Las escuelas y la integración

**Liliana Sinisi<sup>1</sup>**

Intentaré poner en este debate las implicancias de un concepto que tan larga historia tiene para la antropología y para la educación tanto común como especial, un concepto que por su polisemia adquiere diferentes significaciones en los sujetos y en las prácticas cotidianas de la realidad escolar.

La idea es analizar la tensión que se produce entre los ‘proyectos integradores’ y los actuales contextos de pronunciada diferenciación social y aumento de la xenofobia y la alterofobia frente a la presencia de niños pertenecientes a minorías étnicas y sociales.

Repensar una categoría, conocer sus diferentes vertientes teóricas, indagar sobre sus consecuencias en el uso cotidiano es una tarea que posibilita desnaturalizar procesos muy instalados en el sentido común de los sujetos y las instituciones educativas. ¿Qué significados adquiere la práctica integradora?: ¿aceptar, asimilar, incluir, tolerar, adaptar...?

En el trabajo de campo que vengo realizando he observado reiteradamente como los niños migrantes y pobres son considerados en muchas escuelas *deficientes lingüísticos* o *deficientes culturales*. Este etiquetamiento se produce de forma paradójica homologándose a una situación de ‘*discapacidad intelectual*’, en tanto se homologa también la ‘integración’ del niño diferente a partir de ser concebido como deficiente.

En los equipos docentes de las escuelas podemos encontrar maestros y autoridades formados en el área de la psicología, de la psicología social, de la psicopedagogía, etc. Desde el lugar de prestigio que este saber confiere

---

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias Antropológicas por la Facultad de Filosofía y Letras UBA, Investigadora y doctoranda en el Instituto de Ciencias Antropológicas, UBA, Programa de Antropología y Educación, coordinadora María Rosa Neufeld.

se pueden caracterizar y convalidar determinadas presunciones sobre lo 'diverso' de la población escolar. En este contexto las llamadas "escuelas de recuperación"<sup>2</sup> y las escuelas con programas de integración están recibiendo a la población 'no deseada' en las escuelas comunes: los "niños problema, violentos, deficientes lingüísticos".

En las categorizaciones y clasificaciones que se realizan sobre los niños considerados diferentes abrevan toda una serie de sentidos construidos a priori, y que los definen por sus conductas y aptitudes según lo que Graciela Frigerio llama una "biografía social e intelectual anticipada" (Frigerio, G.:1992). Es decir, sin conocer profundamente al grupo se 'sabe' de que forma va a responder éste o cada niño elaborándose estrategias pedagógicas y actitudinales. El etiquetamiento que subyace a estas clasificaciones está dado principalmente por la manera como se entendió y se entiende la diferencia/discapacidad, como una 'patología' inmodificable, una anormalidad por oposición a lo que se entiende por 'lo normal': manifestación del orden, de la regla, del equilibrio psíquico, de la armonía física y la "salud".

Al pensar la educación de los niños con discapacidades una experta en educación especial y proyectos integradores, afirma: "...es el principio que actualmente domina en la comunidad científica, que concibe la integración como complemento del principio más general de la normalización...", y continúa en una nota al pie, "...se trata de la integración o incorporación, a la escuela común, de los niños que tienen dificultades para los aprendizajes escolares por causas permanentes o transitorias, que hasta no hace mucho tiempo eran aceptados, y todavía lo son, en escuelas de 'educación especial'. Este concepto difundido por las Naciones Unidas a partir de 1981, rige en las leyes de la mayoría de los países. En años más recientes se ha elaborado el concepto de 'niños con necesidades educativas especiales', que no sólo comprende a los que tienen defectos de origen biológico, sino también a los que tienen dificultades de origen cultural y social [...] se sabe que el fracaso escolar se origina en los primeros aprendizajes y se localiza, sobre todo, en las poblaciones más pobres de las zonas marginales y rurales, de algún modo *equiparables al 'primitivismo'*..."<sup>3</sup> (B. Braslawsky).

Una de las tensiones encontradas opera, a partir de la manera en que son apropiadas estas voces de expertos que equiparan niños pobres con

---

<sup>2</sup> Las escuelas de recuperación son escuelas que reciben a los niños que necesitan, generalmente por discapacidad física, una atención especializada, cuando son "recuperados" pueden volver a la escuela común. En la Ciudad de Buenos Aires existe una por cada distrito escolar, y dependen de la Dirección de Educación Especial.

<sup>3</sup> La bastardilla es de la autora.

niños con discapacidades de orden físico y niños pobres con salvajes o primitivos, desde un evolucionismo lineal y con un proyecto pedagógico claramente integrador hacia la escuela común: muchas de estas ideas, presentes en docentes e instituciones, se transforman en estigmas que excluyen de la escuela común a los niños que se perciben *diferentes* (pobres, migrantes, etc.).

Para otra especialista la escuela común debe transformarse en una “escuela integradora”, que “desarrolle una pedagogía centrada en las necesidades del niño, respetar las diferencias individuales y asumir una actitud de no discriminación. En consecuencia, se amplía el campo de la educación especial compuesto tradicionalmente por sujetos con dificultades de origen sensorial, físicas, intelectuales y emocionales y se considera que también pueden tener necesidades educativas especiales los niños que viven en la calle, que pertenecen a poblaciones marginadas o a minorías lingüísticas y étnicas” (M. A. Lus: 1995). Si bien es cierto que es la escuela común la que debe albergar a todos los niños, pensarla como escuela “integradora” sin reflexionar en torno a la categoría integración<sup>4</sup>, puede llevar aun desde las mejores intenciones a construir una imagen de la diversidad que equipare deficiencias incluyendo las construidas socialmente.

Las Escuelas Especiales de Recuperación fueron creadas para atender a niños con dificultades menores derivados de la escuela común. Las primeras escuelas y grados de recuperación fueron creadas en mayo de 1973, a fines del gobierno militar de Agustín Lanusse. La intención era incorporar en estas escuelas a los niños que no presentaban discapacidades severas “no incluíbles en escuelas diferenciales pero con problemáticas para continuar en la escuela común”, entre esas problemáticas se describen tres grandes órdenes: el orgánico, el psíquico y el socio-económico, entendiéndolo a éste por la “estimulación escasa y carencias en las condiciones culturales y materiales de la vida”.

En 1979, existen cinco escuelas de recuperación. Al finalizar la última dictadura militar habían aumentado a 16. A partir de esta “proliferación” se podría inferir que desde las políticas más autoritarias y conservadoras el ‘higienismo normalizador’ seguía teniendo vigencia cuando era necesario rotular y excluir a la población ‘indeseable’. ¿Cómo se inicia este higienismo normalizador en la Argentina? ¿Qué rastros encontramos hoy de sus prédicas en las instituciones? Entre fines del siglo XIX y prin-

---

<sup>4</sup> La integración generalmente hace referencia al proceso por el cual el otro al ser integrado, pierde sus características singulares para parecerse/asemejarse cada vez más al grupo receptor, es decir es un proceso más de “asimilación” de lo diverso que de inclusión. Integrar, afirman algunos autores es tragarse al otro.

cipios del XX surge el higienismo como la expresión más acata del control social ante una ciudad, Buenos Aires, que crece de forma vertiginosa pero con infraestructura de servicios deficiente. Los médicos Rawson, Penna y Ramos Mejía, entre otros, ocupan cargos jerárquicos en la entonces llamada Asistencia Pública, y el último llegó a ser presidente del Consejo Nacional de Educación. Desde sus funciones desplegaron una serie de recomendaciones tanto a través de la prensa como en reuniones académicas sobre los últimos adelantos científicos acerca de cómo lograr controlar enfermedades tales como las infecciones y la peligrosidad social, a quienes se dirigen es a los inmigrantes que habitan los lugares “de mayor promiscuidad, pensiones, inquilinatos [...] que no conocen el aseo por estar alejados de la civilización”.

Si bien se puede considerar que las doctrinas higienistas han caído en desuso, muchos de sus presupuestos continúan hoy en uso por parte de funcionarios de gobierno o profesionales, ejerciéndose una manipulación de los sujetos sobre los que se construyen relaciones de saber y de poder que convalidan etiquetamientos, estigmas y estereotipos que encorsetan/aprisionan a aquellos sobre los que se está pensando; las teorías y las categorías que de ellas se derivan no son neutras.

Pero es más ‘dramático’ aún observar en el campo de investigación como muchas veces esas teorías son apropiadas por maestros, directores de escuelas, profesores y otros actores que consideran verdad revelada el saber de la ciencia: “no lo digo yo, lo dice el gabinete de Psicología” (afirma una maestra), determinando el futuro de niños que terminan excluidos de la escuela. Estoy pensando en los informes que esos docentes elaboran sobre los llamados ‘niños problema’ usando terminología del tipo “psicótico”, “paranoia esquizoide”, “edad mental de tres años”, “déficit lingüístico profundo” o “incapacidad intelectual”. Ante mi pregunta de si sabían que significaban estas categorías, me miraban sorprendidos y exclamaban “¿cómo, vos no lo sabes?, ¿quién no lo sabe?”, pero no podían responderme ni diferenciar una ‘patología’ de otra. En algunos casos el problema real de estos niños era pertenecer a los sectores de la sociedad más castigados por el hambre, la desocupación y la pobreza extrema, y ligado a esto muchas veces se trata de inmigrantes no deseados: bolivianos, paraguayos, peruanos o del interior del país.

Voy a agregar otro análisis relacionado con lo expuesto, en el que estoy profundizando y al que llamaré “culturización de lo social”. Se trata de otro aspecto explicativo simple y naturalizado que encontré en las escuelas que abreva en la cultura de los ‘otros’. A partir de un concepto de cultura desarrollado principalmente por el culturalismo norteamericano

se explican las diferencias ‘insalvables’ entre un boliviano y un argentino, o entre un niño pobre y un niño ‘de buena familia’. Pensar la cultura como estática, ahistórica y homogénea también implica un disciplinamiento: un disciplinamiento cultural que lleva en casos extremos a los que E. Balibar ha denominado “racismo cultural”. O se pertenece a la cultura dominante a través de un proceso de integracionismo asimilacionista, o se está afuera. En esto la escuela ha cumplido y cumple un lugar significativo. Por ejemplo, se psicologiza la cultura a través de la categoría ‘deficiencias lingüísticas’ para justificar el porqué se hace repetir a los niños de origen boliviano de primer grado por consejo de la maestra recuperadora, que además es psicóloga.

Creo fundamental contextualizar todos estos procesos en el marco de los profundos cambios producidos a partir de políticas y gobiernos neoliberales que acentúan la desigualdades, que determinan quien está ‘in’ o está ‘out’ en este renovado juego del *sálvese el mejor*. No se analizan el contexto social ni las políticas que producen más desigualdad. La ultrapsicologización, como sostienen Julia Varela y Alvarez-Uría (1991; 1998), lleva a una despolitización de los argumentos con los que se intenta explicar la realidad; y así se afirma que los individuos son lo que son producto de su socialización familiar: pobreza asociada a promiscuidad, prostitución, robo, peligrosidad, y estos problemas sociales se rotulan como patologías psicológicas. Las escuelas de recuperación podrían estar cumpliendo un rol de re-socialización al disciplinar a los niños considerados ‘otros’, por ejemplo al proponer alejar al niño de su familia y “medio ambiente”<sup>5</sup>, aislándolo del “foco de anormalidad”, protegiéndolo y moralizándolo. Afirman estos autores que “las pedagogías psicológicas tienden a reciclar escolarmente a los niños rechazados por la misma institución escolar”, en este sentido es significativo el proceso que se da a través de las escuelas de recuperación y los programas de integración, que supuestamente tendrían que tener éxito en la “adaptación” de los niños problemas.

Cuando Julia Varela pregunta “¿Por qué se recurre con tanta frecuencia en las instituciones a la psicología? ¿Por qué el éxito de la cultura psicológica?”, se puede intentar una respuesta ligada a una hipótesis que fui construyendo durante las primeras observaciones, y es que de alguna manera ‘la cultura psicológica’ tranquiliza y desresponsabiliza a los sujetos/agentes de su verdadero lugar en la relación con el otro, el otro es el portador y en cierta medida el culpable de sus ‘síntomas y patologías’; el que teoriza o ‘usa’ las teorías psicológicas se considera a sí mismo como un ‘observador objetivo’

---

<sup>5</sup> Esta propuesta surgió en una reunión de docentes de una Escuela Especial de Recuperación, durante el año 1998.

y se reserva el poder que le otorga un determinado saber. Pero también, como afirma Grignon, la formación deficiente de los maestros no les permite comprender “un comportamiento infantil de forma adecuada en función de lo que hoy se sabe de la cultura de la calle, los valores de los grupos de iguales, las culturas familiares de los inmigrantes”, aunque esto no los exime de adoptar una actitud más comprometida con los que más necesitan de derechos e igualdades.

Documentar lo no documentado a través del trabajo de campo es la propuesta de la etnografía escolar desarrollada por la investigadora Elsie Rockwell. Este enfoque metodológico es de gran utilidad ya que aspira a develar las contradicciones, naturalizaciones y ocultamientos para poder lograr así transformaciones en el orden de lo social, “una vía para rechazar los efectos de poder derivados de teorías científicas y para eliminar la tiranía de los discursos globalizantes establecidos con sus privilegios y jerarquías institucionales” (Varela, J.: 1997).

Como hemos visto, es necesario mantener una continua vigilancia teórica sobre los problemas que rodean a los llamados “procesos de integración” de los niños considerados diferentes por su procedencia étnica, social o por sus características psicosociales, partiendo de la idea de que las formas en que las teorías abordan la diferencia no son una manera más de ver el mundo, ya que “todas las teorías presuponen una intencionalidad narrativa, así como también un efecto social y empírico” (McLaren, P.; 1994).

Como afirma Agnes Heller (1977), los sujetos se apropian “de las cosas, los conocimientos y los usos” que existen en ámbitos cotidianos e institucionales, y vale agregar académicos. Entender desde esta perspectiva la ‘apropiación’ nos invita a pensar en lo dinámico de la participatividad de los sujetos. Pero también sabemos que la incorporación aerifica al sentido común de categorías teóricas, como en su caso la categoría integración puede conducir a la *reificación/naturalización* de esas mismas categorías y a resultados a veces no previstos por las propias teorías.

El uso ‘acrítico’ supone cierta ‘manipulación’ de las categorías que aplicadas a situaciones de la vida cotidiana las naturalizan, las cosifican. Si trasladamos este planteo al interior de la escuela, entendida ésta como un campo conflictivo, donde se cruzan múltiples subjetividades, representaciones y prácticas, será necesario entonces, alertar sobre las posibles consecuencias en los sujetos/niños/otros a las que pueda llevar esta manipulación.

## Bibliografía

- ALVAREZ URÍA, F, VARELA, J.: *Arqueología de la Escuela*, La Piqueta, 1991.
- ALVAREZ URÍA, F (comp): *Neoliberalismo Vs. Democracia*. La Piqueta, 1998.
- ALVAREZ URÍA, F: "La configuración del campo de la infancia anormal de la genealogía folclórica y de su aplicación a las instituciones de educación especial" en Barry Franklin (comp.) *La interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Edic. Pomares-Corredor, Barcelona, 1997.
- BALIBAR, E. y WALLERSTEIN, I. : *Raza, nación y clase*. ED. IEPALA, Madrid 1991.
- BECKER, H.: "Los Extraños" (The Outsiders), London, 1963.
- BRASLAVSKY, B.: "Vigotsky, la educación y la educación especial" en *Novedades Educativas*, N° 26, 1997.
- FRIGERIO, G.: "Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina", en *Propuesta Educativa*, Año 4, N° 6, Marzo 1992.
- FOUCAULT, M.: *Vigilar y Castigar SXXI* editores, 1976.
- GAGLIANO, F.S. "Nacionalismo, educación y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno del Centenario". En Puiggrós, A. (Dir) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galerna 1991.
- GIROUX, H.: "Multiculturalism as border pedagogy". University of Bacerlona, Abril 1992.
- GOFFMAN, E.: *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrourtu, 1963.
- GRIGNON, C.: "La escuela y las culturas populares" en *Archipiélagos*, N° 6, pp. 15-19, Pamplona, 1991.
- HELLER, A.: *Historia y vida cotidiana*, España, Grijalbo, 1970.
- JORDÁN, J.: *La escuela multicultural*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1994.
- JULIANO D.: *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Editorial Eudema, Madrid 1993.
- JULIANO, D.: *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Barcelona, Eudema, 1993.
- LAING, R.: "Lo Obvio", en *La dialéctica de la liberación*, D. Cooper (comp.) Editorial Siglo XXI, México, 1970.
- LARROSA, J. (ed.): *Escuela, Poder y Subjetivación*. La Piqueta, 1995.
- LUS, M. A.: *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós, Buenos Aires 1995
- McLAREN, P. *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Cuadernos, Centro de Producción y Comunicación, 1994.
- MONTESINOS, M.P., PALLMA S. Y SINISI, L. : "La diversidad cultural en la mira. Un análisis desde la Antropología y la Educación". *Revista Publicar en Antropología*, 1996 (en prensa).
- MONTESINOS, PALLMA Y SINISI: "Diferentes o Desiguales? Dilemas de los Unos y de los Otros (y de nosotros también) Ponencia presentada a la V Reuniao do MercoSul, Brasil, 1995.
- MONTESINOS, M.P., PALLMA, S. y SINISI, L: "Ilegales... Explotadores... Sumisos... Los otros quiénes son?". *Cuadernos de Antropología*, 1997 (en prensa).

- NEUFELD, M. R.: Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología, *Manual de Antropología*. Ed. EUDEBA, 1994.
- PUIGGRÓS A.: *Sujetos, Disciplina y Curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino*, Editorial Galerna, 1990.
- ROCKWELL, E.: "Antropología y Educación: problemas acerca del concepto de cultura" Mimeo, 1980.
- ROCKWELL, E.: Etnografía y teoría de la investigación educativa, en *Dialogando*, 1980.
- ROCKWELL, E.: Escuelas y clases subalternas, en *Cuadernos políticos*, N°37, Ed. Era, 1983.
- ROCKWELL, E.: Reflexiones sobre el proceso etnográfico, México, 1987.
- ROCKWELL, E. (compiladora): *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México 1995.
- SINISI, L.: "Integración escolar y diversidad sociocultural. Una relación polémica". En *Actas del V Congreso de Antropología Social*, La Plata, Julio 1997.
- SINISI, L.: "Todavía están bajando del cerro'. Condensaciones estigmatizantes de la alteridad en las representaciones docentes". Ponencia presentada a las Jornadas de Migraciones, Octubre, 1998.
- SINISI, L.: "Escuela y Alteridad. Entre el rechazo y la aceptación". Ponencia presentada a las 4tas Jornadas de Investigadores de la Cultura. Instituto Gino Germani, Noviembre de 1998.
- SINISI, L.: "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización", en Neufeld y Thisted compiladores *De eso no se habla. Los usos de la diversidad cultural en la escuela*, Edictorial Eudeba, (en prensa).
- VARELA, J.: *El triunfo de las Pedagogías psicológicas*, en *Cuadernos de pedagogía*, N° 198, Madrid, 1991.

## II.2. Diversidad cultural y Escuela



# Las ciencias sociales en la escuela.

## Reflexiones sobre el tratamiento escolar de 'la diversidad'<sup>1</sup>

*Gabriela Novaro<sup>2</sup>*

### **Introducción**

La vigencia de prácticas y discursos cargados de sentidos discriminadores en la escuela nos pone ante distintos interrogantes. En particular nos interesó pensar cómo es posible que se registren estas situaciones en una institución que define uno de sus objetivos fundamentales en torno al fortalecimiento de actitudes democráticas en los niños. Si la enseñanza efectivamente implicara el desarrollo de estas actitudes sería evidente la contradicción entre la formación y las prácticas señaladas. Esta posible contradicción nos ponía ante un segundo interrogante: ¿el sentido de la formación que reciben los alumnos en la escuela corresponde realmente con este objetivo?<sup>3</sup> El intento de dar respuesta a estas preguntas nos llevó

---

<sup>1</sup> Este trabajo sintetiza los resultados de una investigación desarrollada en el Instituto de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA entre los años 1992 y 2001. Finalizó en el año 2002 con la elaboración de mi tesis de doctorado "Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares".

<sup>2</sup> Docente de la carrera de Antropología. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Programa de Antropología y Educación. Instituto de Antropología. FFYL-UBA.

<sup>3</sup> Con 'sentido de la formación' me refiero en particular en este trabajo a las nociones que subyacen en los conocimientos que se construyen y transmiten en la escuela. Es evidente que el, en términos de E. Rockwell, "contenido formativo de la experiencia escolar" excede las situaciones formales de enseñanza y aprendizaje y se vincula en especial a los significa-

a reflexionar sobre el sentido no ya de los objetivos y propuestas generales, no sobre el discurso explícito de los fines buscados, sino de los sentidos profundos de la enseñanza. En este trabajo se atiende por ello a la relación entre la formación recibida (en particular en el área de ciencias sociales) y las prácticas discriminadoras e intolerantes que, si bien no necesariamente estructuran las relaciones escolares, no dejan de tener una presencia significativa y preocupante. En definitiva la pregunta es por el sentido de la formación que reciben los alumnos.

El análisis se centra en la propuesta de enseñanza de las ciencias sociales, ya que estas constituyen, según distintos investigadores, el área donde es posible precisar con más claridad el intento de universalización de normas y valores. Las ciencias sociales aparecen además en nuestro país como un área debatida, desatendida en relación con otras, problematizada especialmente por los docentes, y sobre la que sin embargo parecieran ponerse expectativas exageradas: que los alumnos se identifiquen con la nacionalidad, que se conviertan en ciudadanos responsables, que defiendan la paz, practiquen la tolerancia y la solidaridad (a contramano de lo que ven en su vida cotidiana, y con este 'a contramano' no problematizado ni explicitado).

Para comenzar a realizar esta caracterización realicé un seguimiento de la propuesta oficial y editorial y de la forma como en clases escolares se plantean algunos temas: los aborígenes, las migraciones y la discriminación. Seleccioné estos temas ya que los tres suponen referencias a situaciones de contacto entre grupos diversos en situaciones desiguales, y permiten hablar de cuestiones vinculadas con la identidad y la diversidad cultural.

Partí de suponer que es posible construir en la escuela una visión compleja de la diversidad (en el desarrollo de cualquiera de estos temas), y que esta visión debería propiciar en los alumnos actitudes de análisis, comparación y reflexión crítica.<sup>4</sup> El conocimiento de la diversidad, de las rela-

---

dos que circulan en los espacios escolares, en la interacción entre los distintos sujetos (situación a la que han atendido otros integrantes del Programa de Investigación). Por ello lo que se enseña es solo una puerta de entrada para caracterizar esta formación. La atención a los espacios formales debe considerarse por eso producto de un recorte analítico.

<sup>4</sup> Las características de las instituciones escolares y en particular de los alumnos hacen que obviamente esta posibilidad no pueda plantearse como un proceso acabado, pero sí estar presente como una tendencia que se concrete considerando las particularidades del contexto y las posibilidades cognitivas de los chicos. Esto sin duda se vincula a las nociones vigentes sobre el conocimiento escolar. Distintos especialistas coinciden en definirlo como el saber creado en los espacios escolares a partir de las sucesivas traducciones del conocimiento académico, los saberes sociales y los conocimientos de los alumnos.

ciones entre grupos diversos –de los conflictos y contradicciones que incluyen estos procesos– tiene la potencialidad de favorecer en los alumnos el cuestionamiento de la universalidad de las formas de organización de la sociedad que les resultan familiares y la reflexión sobre las condiciones desiguales de la diversidad. El desarrollo de este tipo de capacidades puede favorecer el cuestionamiento de las relaciones sociales discriminatorias vigentes en los ámbitos escolares y no escolares, y el afianzamiento de ‘actitudes democráticas y comprometidas’ en los alumnos que tanto se mencionan y tan poco se precisan.

Frente a ello se conciben como ‘obstaculizadores’ aquellos contenidos asociados a sentidos de naturalización del orden social, en tanto en los mismos se afirman nociones ahistóricas, esencialistas y estáticas de las identidades sociales y culturales, se minimizan las relaciones, conflictos y procesos sociales, se resaltan los valores de sumisión y orden, de integración y equilibrio, se universaliza lo propio y se tiende a construir estereotipos y generalizaciones no fundamentadas de situaciones diversas, o se concibe a la diversidad como desviación.

## **El lugar para la diversidad en los contenidos**

En el análisis se advierte que los temas de las ciencias sociales continúan en general condicionados por la persistencia de una orientación fuertemente nacionalista de la enseñanza. A tono con la función civilizadora y homogeneizadora atribuida y asumida por el sistema educativo, la enseñanza de la historia nacional se presentó desde fines del siglo XIX vinculada en forma explícita a la legitimación del sistema social y al desarrollo de ‘sentimientos de pertenencia’.<sup>5</sup> La historiografía nacional –obsesionada por resaltar ‘lo compartido’– llevó a la negación de los antagonismos y conflictos. La imagen homogénea del ‘nosotros’ puso a lo diverso en el lugar de ‘lo otro’, y ‘lo otro’ en muchos casos se incluyó al solo fin de valorar los atributos que aparentemente sustentan la homogeneidad y unidad nacional.<sup>6</sup> Describir la identidad nacional (en la forma en que se lo ha hecho desde el discurso oficial) implica desde ya definir un lugar para los que

---

<sup>5</sup> Esta caracterización la comento extensamente en mi tesis doctoral. En ella retomo los desarrollos de autores que tanto asocian el nacionalismo a sentidos de naturalización del orden social y negación de la diversidad (Wallertein y Balibar y otros), como aquellos que reparan en sus múltiples sentidos (B. Anderson, Shumway).

<sup>6</sup> Entiendo que estos no son los únicos sentidos articulables a las ideas de ‘nación’ y ‘lo nacional’. Sin embargo, la investigación histórica muestra que hasta hace pocos años son los sentidos que predominan, en correspondencia con los intereses de quienes hegemonizaron los discursos educativos en nuestro país.

tienen una identidad (con relación a lo nacional) supuestamente distinta. Si 'lo diverso' se niega como componente del 'nosotros', y si en 'los otros' no puede ser negado, se valora por contraposición a la norma. Se entiende así porqué en este esquema la diversidad se asoció históricamente a la desviación o a la tradición (generalmente en el sentido de exotismo folklórico).

Hoy en día las ciencias sociales aparecen en los discursos de funcionarios y especialistas principalmente ligadas a la formación de la conciencia sociocultural que requiere tanto saberes como valores y modelos de identificación. Se advierte en los últimos años un desplazamiento, del objetivo de identificación con los valores nacionales, por otro donde más bien se plantea el desarrollo de actitudes democráticas y tolerantes con la diversidad. En concordancia con ello se proclama y reitera la intención de que los alumnos conozcan distintas formas de organización social y política. En el desarrollo de la investigación fui advirtiendo que ello no se corresponde con los contenidos concretos que se proponen, ni en el nivel del currículum oficial ni en la práctica áulica. El referente de los procesos sociales sigue siendo lo nacional (o la cultura occidental); la enseñanza de grupos diversos en situación de desigualdad se mantiene en general en un nivel descriptivo, en el mejor de los casos se menciona su existencia pero no se introducen elementos conceptuales para explicar y analizar su situación.

El análisis de documentos, manuales, entrevistas a docentes y clases sobre los aborígenes, las migraciones y la discriminación permitió precisar con claridad estas observaciones.<sup>7</sup>

En el análisis resultó claro que el sentido de un contenido educativo no es algo que pueda afirmarse haciendo referencia exclusiva a los términos en que aparece formulado; que no tiene un carácter explícito ni fijo, que depende del **proceso** de su definición, de su relación con el contexto, de quién lo impone, quién se lo apropia, quién se le resiste, y de que forma y desde dónde lo hacen. Todo esto hace de la interpretación un proceso sumamente complejo.

---

<sup>7</sup> El análisis se centró en los Contenidos Básicos Comunes dados por la Ley Federal de Educación vigente y sus reglamentaciones, en los documentos curriculares vigentes en la Ciudad de Buenos Aires y en un espectro amplio de manuales. Realicé además observaciones de clases en cuatro escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. Tres de estas escuelas eran públicas y una privada. En dos de ellas seguí el tratamiento completo de la secuencia "sociedades aborígenes", en cuarto y sexto grado. En otra de las escuelas presencié todas las clases sobre migración en séptimo grado. En tres de ellas asistí (y participé) de actividades sobre la discriminación en sexto y séptimo grado.

## Los aborígenes: exotismo, desvalorización y “respeto”<sup>8</sup>

La presentación de ‘los aborígenes’ en los contenidos escolares permite plantear y profundizar el tema de las identidades sociales, analizar su carácter histórico y relacional, reflexionar sobre procesos de dominación, control y resistencia.

No obstante, se advierte que permanecieron vigentes hasta hace pocos años concepciones evolucionistas muy simples acerca de los ‘indios’, de acuerdo a las cuales se los presenta como ejemplo de sociedades exóticas y primitivas que se comparan con el ‘extraordinario’ desarrollo que las sociedades europeas habían alcanzado al momento del ‘descubrimiento’. Esto lleva a conceptualizar la conquista y el exterminio como momentos necesarios del progreso.

En las propuestas curriculares actuales se habla de “rescatar” el legado cultural aborígen, de reflexionar sobre “los aportes que perduraron”. No se introducen demasiados elementos conceptuales de análisis de las distintas dimensiones sociales. El tema además desaparece a medida que se avanza en el desarrollo histórico. Más allá de su mención como conceptos pertinentes, el ‘poder’, la ‘dominación’, el sometimiento y la resistencia siguen ausentes al momento de describir los procesos históricos concretos.

La centralidad de la idea de nación sigue condicionando en gran medida la forma en que se desarrolla el tema en las propuestas curriculares, editoriales y en las clases. En tanto ‘raíces’ interesa el conocimiento de ‘los indios’ en profundidad como los primeros ‘ancestros’ de los que pueda trazarse huella, la conquista se simboliza en términos de ‘encuentro’, en la revolución y las guerras civiles los aborígenes desaparecen como actores sociales de relevancia y reaparecen cuando se habla de la Conquista del Desierto, transformados en un ‘obstáculo’ a la realización de los supuestos intereses colectivos de la Nación, para volver a desaparecer.<sup>9</sup> Finalmente se llega a la actualidad enumerando sus derechos y pen-

---

<sup>8</sup> Los puntos aquí mencionados los desarrollo más ampliamente en el texto “Diversidad cultural y conocimiento escolar. El tratamiento de los indios en los contenidos educativos”. Revista del Instituto Nacional de Antropología N 18 Noviembre de 1999.

<sup>9</sup> La forma en que aún las propuestas editoriales y muchos docentes “progresistas” abordan “La Conquista del Desierto” da cuenta de la vigencia del etnocentrismo y de argumentos que, intencionalmente o no, terminan justificando situaciones de etnocidio y genocidio: Los manuales hablan del “gran territorio que ocupaban”, de los “ataques”, de los “robos de ganado y mujeres”, y a partir de eso tratan las campañas militares como hechos necesarios y positivos para el crecimiento del país. Sorprendentemente, estos mismos textos se refieren a los aborígenes en la actualidad como grupos injustamente marginados y proponen a los alumnos actos de compromiso, reparación y atención a sus derechos.

sando en espectaculares actos de reparación histórica con los “auténticos dueños de la tierra”.

En estas apariciones, desapariciones, inconsistencias y contradicciones es clara la articulación entre etnocentrismo y relativismo: se puede ser relativista y valorar la particularidad cultural cuando la existencia de los indios no parece representar una amenaza para Occidente o los supuestos intereses de la Nación (antes del descubrimiento, en la actualidad), se enfatiza la noción de civilización y los sentidos etnocéntricos con que se piensa el progreso cuando las relaciones son indudablemente conflictivas (en la Conquista del Desierto).

Vale señalar ciertas particularidades de la forma en que se presenta el tema en las escuelas, que ciertamente impiden el desarrollo de sus posibles implicancias cuestionadoras.

En principio, muchos docentes parecen seguir manejándose con la fantasía de poder conocer la totalidad; la totalidad de los pueblos indios, la totalidad de sus formas de organización social y política. En esta fantasía la información aparece no jerarquizada y frecuentemente desconectada, no se trazan relaciones o se simplifican las causas (cayendo frecuentemente en el determinismo ambiental). La práctica más frecuente parece ser dividir a los alumnos en grupos para ‘agotar’ *todas las sociedades* y concluir en tediosos cuadros comparativos que abarcan *todos* los aspectos sociales.

Por otra parte, sigue vigente un tratamiento atemporal del tema, que refuerza la imagen de pueblos exóticos, ‘puros’, siempre iguales a sí mismos. Se omiten o minimizan las referencias a su conflictiva articulación con la sociedad colonial y luego nacional, y en general a su historia. Los indios eran, son y serán el taparrabo y la pluma, lo demás es ‘contaminación’. Algunos conceptos que refuerzan esta idea de ‘*culturas congeladas*’ son los que, por ejemplo, se expresan en los muy difundidos discursos escolares que hablan de “*poblaciones autóctonas*” o de “*nuestras raíces*”. En los chicos parecen predominar las nociones de primitividad y carencia.

En las clases permanentemente la diversidad es comparada y evaluada desde la referencia a lo propio buscando hacer al conocimiento significativo. Se comparan instrumentos, prácticas, creencias, formas de relación de las sociedades aborígenes y nuestra sociedad. Se advierte que en muchos casos se trata de un comparativismo asistemático e ingenuo (tanto en alumnos como en docentes) que asimila rasgos aislados sacados de contexto, haciendo que las prácticas pierdan sentido.

Veamos algunos ejemplos. Un alumno habla de los buenos y los malos espíritus entre los yamanas, la maestra agrega y concluye: “*Nosotros también lo tenemos en nuestra religión, como que todas las religiones lo tienen*”. La

conclusión parece ser: si ellos y nosotros lo tenemos, todos lo tienen. Este es un razonamiento que, lejos de cuestionar la universalización de lo propio a partir de la comparación, lleva a construir generalizaciones arbitrarias y simplistas. En las comparaciones además se da por supuesta la racionalidad y homogeneidad de 'lo nuestro', a partir de lo cual se busca explicar 'lo otro'; cuando un alumno dice que comerse el corazón de los animales "no les daba más fuerza", la maestra comenta: "yo lo compararía con nuestras creencias, ir a la iglesia, la cadenita que yo tengo colgada". El razonamiento parecería ser aquí: nosotros lo tenemos, entonces no cuestionemos la racionalidad de otros que tienen algo parecido. La comparación, de esta forma, no lleva a relativizar la lógica de lo conocido, o al cuestionamiento de lo propio, sino que lo mismo aparece presentado como parámetro de normalidad a partir de lo cual se evalúa lo que se asemeja y se diferencia. La descontextualización de ciertas prácticas culturales y la pérdida del sentido que debieron tener en la sociedad indígena se hace evidente en los siguientes ejemplos: un alumno pregunta, *¿qué significa wichisl*. La maestra contesta la 'absurda' pregunta del alumno con el siguiente comentario: "Nada, como vos que te llamas Martinelli, que significa Martinelli, nada". En otra escuela, cuando una alumna comenta que los indios hacían collares la maestra señala, infantilizando a los aborígenes: "como ustedes cuando eran chiquitos con los fideos".

Estos ejemplos nos llevan a plantear la pregunta por la posibilidad de que la presentación del tema favorezca realmente actitudes de descentramiento y desnaturalización cuando la diversidad es permanentemente comparada y evaluada desde la referencia a lo propio.

### **Los inmigrantes: integración y marginación<sup>10</sup>**

La referencia a este tema en los contenidos escolares implica hacer alusión a relaciones entre grupos de diferentes características socioculturales, y a situaciones de discriminación, integración y exclusión. Tiene también la potencialidad de ser significativo para los alumnos, ya que plantea la posibilidad de establecer relaciones con situaciones actuales, cercanas a su cotidianidad y centrales para comprender su realidad.

Creemos que muchas de estas cuestiones son descuidadas o desconocidas en la forma en que se plantean en la escuela a partir de los abordajes

---

<sup>10</sup> Los temas abordados en este punto los desarrollo más ampliamente en el texto "Nacionalismo, integración y marginación. El tratamiento de la migración en los contenidos escolares". En *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (Comp. María Rosa Neufeld y Ariel Thisted) EUDEBA. Buenos Aires, 1999. Págs 165 a 188.

tradicionales de la historia y la geografía, que frecuentemente no priorizan las variables culturales ni la atención a situaciones vinculadas a la diversidad sociocultural.

El tema de la migración estuvo prácticamente ausente en los contenidos de ciencias sociales hasta hace muy poco tiempo. Sin embargo, en distintos momentos históricos los discursos de numerosos funcionarios jerárquicos e intelectuales tuvieron por objeto a los inmigrantes a través de afirmaciones xenofóbicas y paranoicas, en especial en los años correspondientes a las propuestas ‘nacionalistas’ más reaccionarias dentro del sistema (1910, 1937, 1975). En estos años, coincidentes con un contexto social claramente conflictivo, ‘lo externo’ era vivido como amenaza. De impulsores del progreso los inmigrantes se transformaron en ‘*la horda cosmopolita deformante de lo nuestro*’. En esos momentos los docentes fueron reiteradamente llamados a ‘*argentinar a los alumnos*’, ‘*despertar el nacionalismo*’, ‘*medir el índice patriótico*’, ‘*formar al soberano*’ o ‘*despertar en los alumnos los valores incuestionables de la nacionalidad*’. Estos discursos parecen haber dejado profundas huellas en muchos maestros.

La visión homogénea y estática de la Nación y la obsesión por los orígenes ponen también a los migrantes en el lugar de ‘lo otro’. Ante ello sus alternativas tanto en el pasado como en el presente se reducen a aislarse y excluirse, o integrarse en una unidad ya definida, con un sentido de renuncia y aceptación no creativa. Las ideas de integración e incluso de tolerancia encubren las relaciones efectivas de intolerancia, evitan la reflexión sobre los complejos condicionantes de las mismas y coexisten contradictoriamente con la idea de respeto.

La integración de los inmigrantes a la nación se presenta como un proyecto incuestionable y cómo el único posible. Se afirma en uno de los manuales de más difusión: “*Para constituir el estado hacia falta que la gente, especialmente los inmigrantes, se sintiera parte de una comunidad nacional, es decir, había que crear una identidad colectiva... uno de los instrumentos fundamentales fue la educación pública*”.

Estas nociones además coexisten y se corresponden con visiones estáticas de las identidades de ‘propios’ y ‘extraños’. En los relatos escolares de docentes y alumnos se refuerzan los estereotipos simplistas con que se caracteriza a los grupos de distintas procedencias. La clasificación se maneja en un nivel de gran generalidad, y termina fijando imágenes donde un grupo aparece asociado automáticamente con ciertos atributos: los italianos vendían fruta, los judíos eran merceros, los bolivianos ‘*tomaron*’ esta costumbre de vender las cosas en la calle. Estas imágenes se refuerzan a través de relatos costumbristas y pintorescos.

En distintas clases escuchamos frases del tipo: “*los suizos en argentina alimentaban bien a sus hijos, no como en Europa, y entonces crecieron sanos y fuertes*”, o “*los judíos admiraban a los gauchos y los italianos contaminaron La Boca.*”

En general, en manuales y clases, la visión se construye pasando de afirmar el carácter positivo y necesario de la migración de principios del siglo XX (ya que sirvió a los supuestos intereses colectivos de la nación), a sostener que la migración actual es ‘generadora de graves problemas’. La imagen en general parece ser que frente a la capacidad de adaptación y espíritu de progreso de la migración europea, la migración actual de los países vecinos es un elemento de atraso y conflicto. Un texto actual llega a plantear: “*A los países del Norte les cuesta imaginar como detener ese avance [de los migrantes del sur], que se transformó en una amenaza a la seguridad y el bienestar local, pues afecta la estabilidad nacional*”.

Bajo el sugestivo título “*Espacio urbano, espacio humano*”, se habla de los problemas de las ciudades y la marginación en los siguientes términos: “*Se considera marginados a quienes no consiguen trabajo a pesar de ser activos, ciertos inmigrantes, los delincuentes, los drogadictos, los discapacitados, los habitantes de las villas miseria, los que no tienen estudios, etc. [...] Los mismos inmigrantes africanos, americanos y asiáticos que llegan a Europa forman minorías que generan violentos brotes de xenofobia, creando un clima político explosivo. En una época en que las estructuras supranacionales (organismos internacionales) cobran tanta importancia, es fundamental que las minorías se acomoden a lo local para una mayor seguridad*”.

Este diagnóstico y los ‘consejos’ asociados por este texto no son frecuentes en las propuestas editoriales, donde las visiones siempre aparecen más matizadas y contradictorias.

Una frase típica que se lee es por ejemplo: “*A diferencia del proceso inmigratorio anterior, la mayoría de estos nuevos habitantes aún no han sido enteramente integrados a la sociedad argentina: subsisten en asentamientos precarios, trabajan en empleos temporarios, y muchos de ellos ni siquiera cuentan con la documentación pertinente para residir legalmente en el país.*”

“*La migración que ustedes vieron de Europa es distinta que ahora, estos no se integraron a la producción*”, dice una maestra, señalando efectivamente ‘el problema’ o, al menos, uno de los problemas centrales. Pero al mismo tiempo, y al no reconstruir las cuestiones asociadas a la ‘no integración’, sugiere que esa situación puede estar dada por voluntad de las propias víctimas posibilitando así su culpabilización.

A pesar de esta distinta valoración tanto para la migración pasada como para la actual se afirma como indudable el deber de integración:

*“ellos debían sentirse argentinos”, “aprender el castellano” y “enviara sus hijos a la escuela”.*

También aparece como un deber de los migrantes ‘devolver’ algo al país adonde llegaron: los docentes se preguntan y preguntan a los alumnos reiteradamente *‘qué nos dejan’* los pueblos que migraron. Estas inquietudes reproducen la idea de la cultura como bagaje, suponen como indudable que nuestro país les brindó algo a ellos y que es necesario el cumplimiento de un cierto ‘deber de reciprocidad’ que restablezca el equilibrio. En definitiva, afirman como indudable la existencia de una deuda que debe pagarse *‘por el solo hecho de pisar el suelo argentino’*.

Todos estos elementos obviamente coexisten con planteos y propuestas que intentan innovar, que introducen referencias a situaciones de aculturación, marginación, conflictos y resistencias. No obstante, en general parece posible concluir que las limitaciones en el desarrollo conceptual de estos temas y la vigencia de concepciones tradicionales (y esto varía en los distintos establecimientos donde estuvimos), hace que su tratamiento posiblemente sirva muy limitadamente para comprender la complejidad de los distintos procesos, y para cuestionar la supuesta universalidad y superioridad de las formas culturales familiares a los alumnos.

### **¿La educación ‘contra’ la discriminación?<sup>11</sup>**

Junto con el desconocimiento de la diversidad desde los contenidos conceptuales, el fin de su enseñanza aparece ligado a la ‘prédica’ de la tolerancia. De esta forma la diversidad, más que conocerse, aparece como el referente de un deber moral: respetarla y valorarla.

La idea de respeto a la diversidad tiene sin duda cierta potencialidad crítica, en principio por hacerse explícita en el contexto actual de evidente falta de respeto. A partir de esa idea de respeto, del conocimiento de las relaciones asimétricas e intolerantes de los diversos grupos socioculturales, es posible discutir los fundamentos de la discriminación y poner en duda su carácter necesario e inevitable.

En la escuela el tema de la discriminación es abordado desde las áreas de Ciencias Sociales y de Formación Ética y Ciudadana. Esta última retoma el lugar que históricamente tubo la enseñanza de la moral y el civismo. Este lugar nunca fue claro. Estuvo estrechamente sujeto a los histó-

---

<sup>11</sup> Las referencias de este punto están más ampliamente desarrolladas en “Conocimiento social y formación moral. El tratamiento de la discriminación en la escuela”. Revista *Cuadernos de Antropología Social*. Instituto de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Abril de 2000.

ricos desacuerdos que estructuraron el sistema educativo argentino: los debates entre formación e instrucción, entre el modelo de la escuela moralista o la escuela instructora, las discusiones por la pertinencia de la enseñanza de valores.

Hoy en día estos contenidos están plasmados en lo que se denominó contenidos “transversales” de Formación Ética y Ciudadana. En los Contenidos Básicos Comunes se habla de “*asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás*”. Se propone además incluir cuestiones como la presencia de modos de pensar y actuar contrastantes, los prejuicios y las políticas discriminatorias, los conflictos sociales relacionados con “*la negación de lo otro y de los otros*” (CBC 1995, pág. 168). En las propuestas curriculares se habla de pluralismo ideológico, actitudes de diálogo con diferentes culturas y promoción de los derechos humanos; se sostiene la necesidad de “*asumir la diversidad como valor social*”, promover su aceptación y convertirla en tema escolar para cuestionar los estereotipos sociales. Se afirma que “*La enseñanza debe contribuir al conocimiento, la comprensión, la aceptación y el respeto de diferentes formas de vida*” (Propuesta curricular de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires).

Sin embargo en los manuales en general el tema o está ausente o no merece mayores comentarios, más allá de algunas frases sobre la ‘necesidad’ de tolerar al otro; un ‘otro’ que por lo general suele estar más o menos alejado: los sudafricanos, los negros, etc. Pero cuando estos manuales hablan de la actualidad, en general suelen enfatizar la imagen de un mundo ‘integrado’ y relativamente uniforme a partir de los movimientos de población de principio de siglo, las relaciones económicas y la globalización de las comunicaciones.

En las clases observadas, y según la opinión de diversos docentes con los que conversé, el tema de la discriminación (o temas cercanos) ‘baja’ de la dirección de los los distritos. Los supervisores ‘deciden’ desarrollar proyectos sobre ‘crecer sin violencia’ o ‘vivir en democracia’. De todas formas, las maestras sostienen que el tratamiento de este tema puede contribuir a modificar las relaciones agresivas que observan en sus alumnos. A pesar de eso, la constante parece ser la falta de planificación y sistematicidad con que se desarrolla el tema y su desarticulación de otras problemáticas.

En la observación de actividades escolares sobre la discriminación llama la atención la forma en que las disquisiciones morales y éticas excluyen la reflexión teórica, y la falta de especificidad y rigor en el uso de los términos. La discriminación aparece como una ‘patología’ casi inexplicable y como condensación de todo lo malo, pero no se desarrollan argumentos que desautoricen sus fundamentos. En el desarrollo de este

tema en las escuelas se alude en general a situaciones y actitudes individuales ‘no respetuosas’, desvinculadas de los contextos reales. Parece bastar con sancionarlas y contraponerlas a normas y leyes y a un deber moral promulgado sin argumentos que lo sostengan.

Parece además partirse del presupuesto de que la discriminación se presenta en actitudes conscientes y evidentes. Entonces tiene sentido preguntar, o hacer preguntar a los alumnos a sus parientes y vecinos *¿qué es el prejuicio?, ¿de qué forma se discrimina?, ¿porqué se discrimina?, ¿alguna vez se sintió discriminado, presenció alguna situación de discriminación?* Los chicos, en relatos de distinto grado de dramatismo, cuentan sus experiencias, se confiesan, señalan culpables o hacen un mea culpa colectivo.

El tipo de propuestas sugiere que los docentes no consideran o desconocen que no se es necesariamente consciente de la discriminación sufrida o producida, y que la misma se manifiesta tanto en conductas y expresiones evidentes como en otras más sutiles y subrepticias. Como decíamos, hay una cuestión valorativa muy clara; más que analizarse, en la escuela la discriminación se juzga: es mala. Los alumnos hacen *graffitis* calificando y prescribiendo: “*Discriminar es negativo. Seamos positivos*”; “*Discriminar no es convivir*”; “*Discriminando rompes un corazón*”; o “*Si usas la violencia, saldrás perjudicado o lastimarás a otro*”.

Se alterna entre referirse a la situación inmediata de los alumnos, sus conductas en el aula y los recreos, o a situaciones lejanas. Entonces se describen ejemplares o aberrantes conductas personales, se alaba a Gandhi, se personaliza en Hitler todo el horror de la humanidad, pero se omiten los procesos y conflictos en medio de los que actuaron estos personajes.

Por otra parte, y de acuerdo a la tendencia legalista de las interpretaciones escolares, el ordenamiento institucional-legal se define como resultado de la voluntad general, el consenso en torno al mismo aparece como indudable y, además, se describen las relaciones sociales como efectivamente sujetas a ese orden. De ahí que parezca más importante el conocimiento de los derechos y las normas que la reflexión sobre las situaciones concretas donde en general los mismos no se cumplen. Si el presupuesto es que la sociedad funciona en armonía y de acuerdo a lo que dicen sus leyes, se entiende que la discriminación se piense como un hecho asocial que rompe esa tendencia natural. Si los conflictos de este tipo no son inherentes al funcionamiento social, o al menos a la conformación de cierta clase de sociedades, más que explicarse, se juzgan como hechos patológicos.

Estas características hacen que la discriminación aparezca como una patología individual, pero no se desarrollen argumentos que desautori-

cen sus fundamentos, con lo que, en aras de su superación, sólo queda a los maestros enunciar consejos de buena convivencia.

## **La diversidad en los contenidos conceptuales y actitudinales**

El auge de las propuestas de ‘Educación contra la discriminación’ afirma la intención de cambiar las actitudes de los alumnos, y tiene correspondencia con la generalización de la idea de que con los contenidos educativos se alude tanto a los actitudinales como a los conceptuales, y que los ejes de la formación deben ser tanto el científico tecnológico como el ético y socio-político. Es posible pensar que este enfoque no ha estado acompañado por la necesaria reflexión sobre la articulación de los distintos tipos de contenidos y ejes de formación. La “tolerancia” es tratada como un contenido actitudinal, pero en los contenidos conceptuales (al menos como vimos en la forma en que se habla de los aborígenes y los migrantes) prácticamente no se introdujeron nuevos elementos de conocimiento de la diversidad y de la relación entre las distintas sociedades. Esta introducción parece una condición imprescindible para que la actitud de tolerancia se sostenga al menos en el conocimiento efectivo de lo que se tolera, y el análisis reflexivo y crítico de las situaciones de intolerancia.

Conocer ‘lo otro’ no debe necesariamente implicar la identificación con ello, pero es ciertamente una condición para su respeto.

En la escuela los términos parecen presentarse invertidos, se habla de comprensión, respeto, tolerancia, valoración, es decir ‘comunidad con el sentido de los otros’, pero no se conoce de quien se habla. Se registra un quiebre o desequilibrio entre el énfasis que la diversidad y su respeto tiene en los contenidos actitudinales, y la ausencia de estos temas dentro de los contenidos conceptuales.

La relación entre contenidos conceptuales y actitudinales parece especialmente problemática y digna de atención, ya que también se advierte que en muchos casos los juicios reemplazan la búsqueda de razones y, en verdad, no se trata simplemente de proponerse reemplazar la moral discriminatoria de los alumnos por la moral de la tolerancia.

En las escuelas, más que de un saber sobre la diversidad se trata justamente de la afirmación de un deber presentado en forma semejante a una idea redentora, que pareciera aguardar que las cosas cambien mecánicamente hablando de ellas. La tendencia en general parece ser, más que reflexionar sobre el respeto (y el no respeto), promulgarlo.

La idea de respeto coexiste además con propuestas que, como vimos, alternan entre predicar el aislamiento (de los indígenas, los migrantes y

los distintos en general) suponiendo una visión estática de las identidades y el desconocimiento de las relaciones que existen de poder y dominación, y aquellas que promueven la integración a lo nacional, asociando la idea de integración a la de adecuación a 'lo nuestro' y la renuncia a los elementos particulares y diferenciales. De esta forma, los que deben ser respetados son los otros sometidos, adaptados o integrados.

Se trata de visiones de la diversidad que en definitiva postulan la integración acrítica o el aislamiento de las distintas formaciones socioculturales, naturalizan y eternizan sus características, se muestran incapaces de realizar una crítica estructural (y no del detalle) del papel jugado por 'Occidente', 'la Nación' o como quiera llamarse a 'lo propio' desde el discurso oficial, y coexisten con posiciones etnocéntricas acerca del desarrollo, el progreso y la civilización.

Considerando la falta de contenidos con que se presenta la diversidad en las propuestas educativas y este discurso moral del respeto, es necesario tener en cuenta las críticas formuladas tanto desde la antropología como desde la pedagogía crítica a los discursos "de tono moral" (en términos de C. Geertz) que predicán la tolerancia y un universalismo ingenuo, y (según Mc. Laren y Giroux) encubren las situaciones de intolerancia y las relaciones de poder y dominación que caracterizan a las relaciones sociales entre distintos grupos, porque parten de un concepto abstracto de derechos y afirman las diferencias "*dentro de una política de consenso, que borra a la cultura como terreno de lucha o conflicto*" (en términos de Giroux), y desconocen el origen sociopolítico de la discriminación.

### **Para terminar volviendo a la pregunta inicial**

Teniendo en cuenta la forma en que aparecen el conocimiento (y el desconocimiento) de la diversidad y los ambiguos sentidos de esta 'moral de la tolerancia', es posible concluir que la potencialidad cuestionadora que se suponía asociada a la introducción de temas vinculados a la diversidad en la propuesta educativa actual es en gran medida neutralizada, y que la forma en que concretamente se presentan estos temas puede en gran medida terminar naturalizando las diferencias y también las desigualdades, ayudando a construir una visión 'ligera' de la discriminación.

Todo esto nos pone ante la paradoja de que la introducción de temas potencialmente críticos en las propuestas de enseñanza, más que cuestionar, en muchos sentidos parece terminar afirmando el modelo de sociedad que presenta el saber escolar tradicional.

Las situaciones descriptas dan cuenta de que en estos temas (tal como en otros) se pierde la posibilidad de desarrollar contenidos cuestionadores vinculados a una visión compleja de la diversidad. La naturalización de identidades propias y ajenas impide cuestionar la universalización de lo propio, la vigencia del etnocentrismo no permite enriquecer las valoraciones y analizar críticamente situaciones de discriminación, la moral de la tolerancia encubre las relaciones efectivas de intolerancia y la posibilidad de reflexionar sobre los complejos condicionantes de las mismas.

Es posible además que estas naturalizaciones se refuerzan en los espacios de aprendizaje porque, más allá de currículums y manuales, los especialistas y docentes se esfuerzan para que su discurso sea comprensible para los niños y se ven en la necesidad de 'ajustar' ciertos temas. Aun así, como no creemos que adecuación o simplificación deban ser necesariamente sinónimo de distorsión, concluimos que el desafío de no distorsionar en las necesarias adecuaciones que deben hacerse en el conocimiento social sigue siendo una deuda pendiente con los chicos.

Lejos de propiciar que nuestro análisis incremente el largo listado de críticas al trabajo docente, y de 'tareas pendientes' que recargan su tarea, creemos que indudablemente suplir esta deuda corresponde a los responsables educativos.

Toda esta caracterización nos hace volver al interrogante original: ¿es posible registrar contradicciones entre la formación escolar y la vigencia de prácticas discriminadoras en la escuela? Luego del análisis creemos posible dudar que el desarrollo de estos contenidos plantee contradicciones profundas con la vigencia de prácticas y discursos escolares que descalifican y discriminan a los considerados 'otros'. Más bien llama la atención la coherencia del sentido profundo de muchos contenidos con los significados, estereotipos y simplificaciones discriminatorias que dejan entrever muchas prácticas escolares.

## **Bibliografía citada**

- EZPELETA, J - ROCKWELL, E. (1985) *Escuela y clases subalternas*. En Documentos del DIE, México.
- GEERTZ, C. (1996) *Los usos de la diversidad*. Paidós, Barcelona.
- GIROUX, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI, México.
- McLAREN, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós, Barcelona.

**Documentos citados:**

- “La educación nacionalista”, Monitor de la Educación Común 1909-1910.
- J. Astolfi, “Los maestros y el nacionalismo” Monitor de la Educación Común 1940.
- O. Ivanissevich “La educación nacionalista”, Ministerio de Cultura y Educación, 1975.
- Objetivos pedagógicos del nivel primario y del nivel medio. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires, 1977.
- Diseño Curricular para la Educación Primaria Común. Dirección General de Planeamiento, MCBA, 1986.
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires. Segunda edición, 1995.
- Actualización curricular en Ciencias Sociales (documento de discusión).
- Documentos de trabajo N°5. Dirección de curriculum, 1998.
- Estudios sociales 6<sup>to</sup>, Aique. Buenos Aires, 1992.
- Ciencias Sociales 6<sup>to</sup>, Santillana. Buenos Aires, 1997.
- Ciencias sociales 7<sup>mo</sup>, Stella. Buenos Aires, 1998.

# Interculturalidad y democracia: problemas en torno al concepto de diversidad en las narrativas curriculares

*Graciela Batallán y Silvana Campanini<sup>1</sup>*

## Presentación

La década de los 90 en Argentina fue pródiga en cuerpos normativos de diferente naturaleza en los cuales por primera vez el concepto de interculturalidad, en tanto reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, comenzó a constituirse en criterio para la acción estatal encaminada hacia la profundización de la convivencia democrática.<sup>2</sup> Los diseños curriculares escolares, elaborados y aprobados en el proceso de reglamentación de la Ley, expresan tales propósitos en su tarea específica de formación ciudadana de niños y jóvenes.

La inclusión en los currícula jurisdiccionales del contenido genérico conceptual de la “diversidad” y de los contenidos actitudinales vinculados a los valores del respeto y la tolerancia, conforman un horizonte consensuado para el ámbito educativo, con posterioridad a la reforma. Este cambio es producto de la creciente acción del estado y de los organismos no gubernamentales en contra de las manifestaciones xenófobas y discriminatorias. La escuela expresa en su normativa la intencionalidad de re-

---

<sup>1</sup> Investigadoras del Programa de Antropología de la Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. Mail: grabat@ciudad.com.ar; silvancamp@ciudad.com.ar.

<sup>2</sup> Ley N° 23.302 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes; sancionada en 1985; Ley Federal de Educación (ley 24.195) de 1992; Constitución Nacional de 1994.

pudio a estas conductas, reforzando en los lineamientos curriculares la función que la sociedad le asigna en tanto formadora de una ciudadanía democrática.

Como es sabido, todos los currícula de ciencias sociales incluyen items tales como Fundamentación, Objetivos (o expectativas de logros) y Contenidos. Estos últimos despliegan su recorrido discriminando: a) contenidos conceptuales, b) contenidos procedimentales y c) contenidos actitudinales. Los currícula jurisdiccionales del país muestran diferencias entre sí en los enfoques y tratamientos relativos a la interculturalidad. Si se admite que la directriz consensuada es la que se plasma en los Contenidos Básicos Curriculares (CBC) de la Nación, el primer criterio comparativo está dado por la cercanía o distancia epistemológica y conceptual con relación a éstos. No obstante, los contenidos explícitos e implícitos que incluyen el “conjunto semántico” referido a la diversidad, no solo son disímiles y contrastantes entre diversos currículas, sino que no siempre están coherentemente engarzadas dentro de un mismo diseño curricular.

Al hablar de *trama de sentido*, se hace referencia a un eventual resultado que se desprende de los conceptos centrales o “claves” para el desarrollo de la temática y la orientación formativa o valores que se pretende transmitir. Desde luego, su conocimiento solo puede ser reconstruido en la acción, en la que interviene la contextualidad en la que se dan los vínculos entre docentes y alumnos en el aula. Concretamente y a los fines de este análisis, intervienen en la trama de sentido los conceptos centrales que conforman o estructuran básicamente la temática de la interculturalidad tales como el tratamiento de la temporalidad o de la historicidad; la constitución de la identidad como fenómeno social y político; el papel explicativo o descriptivo atribuido a la noción de “cultura” y la concepción ético moral o los valores que se asocian con la enseñanza de este tema: la tolerancia, la integración, el respeto a los derechos individuales y colectivos, etc, que en tanto conductas deseadas acompañan la orientación formativa. Estos valores suponen el logro de conductas acordes con la convivencia democrática, por parte de los niños.

En esta presentación queremos desplegar la hipótesis de que las potencialidades reflexivas y emancipadoras que contiene el concepto de Interculturalidad dentro del currículo escolar quedan opacadas en la práctica educativa debido a: 1) al uso de un concepto cristalizado de cultura esencialista, 2) la vinculación de la noción de diversidad a pedagogías especiales; y 3) a la disociación de los contenidos conceptuales de los actitudinales, considerando a los valores, más que como la dimensión ética de la trasmisión y la formación escolar, como un contenido discursivo fuera

de dicha práctica. Como consecuencia, el propósito de respeto por la diversidad que expresan los cuerpos curriculares tienen poca probabilidad de realizarse.

No caben dudas que en la actualidad las conductas discriminatorias carecen de legitimación en el ámbito escolar; que el respeto por la diversidad ha de constituirse en un valor de la vida democrática a ser enseñado a los jóvenes ciudadanos, y que los contenidos impartidos por la escuela deben incluir la diversidad cultural. En el desarrollo argumentativo de los currícula estos tres componentes parecen confluír “naturalmente”. No obstante, estas tres problemáticas que a nivel conceptual han sido objeto de tratamientos específicos, en su traducción pedagógica, resultan heterogéneamente fundamentadas, superpuestas y contribuyen a invalidarse mutuamente.

Utilizamos aquí el concepto de traducción pedagógica para referirnos a las peculiares lecturas que los currícula expresan en torno de las temáticas académicas y políticas vinculadas a la diversidad cultural, las que se orientan según las siguientes claves sedimentadas en el ámbito escolar:

- a) presupuestos evolutivos del aprendizaje infantil, los que se aplican indistintamente según la disciplina que se considere. Si la progresión de lo simple a lo complejo puede tener fundamento didáctico en las disciplinas naturales y exactas, en el tratamiento de los procesos socioculturales conduce al reforzamiento del evolucionismo social, con base en el progreso material e intelectual, que los mismos conceptos de “diversidad cultural” ponen en cuestión.
- b) usos escolares previos del concepto de diversidad, que conducen a sobre-enfatizar los contenidos y los efectos de la socialización familiar temprana, visualizados en la escuela bajo los términos de problemas pedagógicos.
- c) la intencionalidad formativa hacia la vida adulta, que tiende a reforzar un contenido abstracto de democracia, ocultando los posibles conflictos y disensos en torno a su efectiva concreción. Siendo la democracia el ámbito de convivencia que propicia el “respeto por la diversidad”, posee una preeminencia histórico-institucional indiscutible por tales motivos, lo que colabora en silenciar los procesos históricos alternativos o subordinados, y fundamentar la orientación valórica hacia la “tolerancia”.

### **Las fuentes heterogéneas del concepto de cultura**

Es posible distinguir un conjunto muy heterogéneo de concepciones de “cultura” y de “diversidad cultural”, tanto sea dentro de un mismo cuerpo curricular como comparando a éstos entre sí. No debería resultar

sorprendente esta amalgama, considerando la notable polisemia que éste adquiere en el lenguaje ordinario, y la falta de consenso semántico y pragmático en los desarrollos académicos en torno al concepto, llegándose incluso a proponer la suspensión del mismo como herramienta analítica. No obstante, creemos que es posible rastrear (y explicar) esta peculiar amalgama de usos pedagógicos del concepto en la matriz relativista que aunó fundamentos teóricos, doctrinarios y pedagógicos en torno a cultura y diversidad cultural.

En el diseño curricular de la provincia de Santa Fe se consigna:

*“La cultura es la manera que tienen los pueblos de vivir en el mundo. Es el rasgo que distingue a una sociedad, lo que la diferencia de las otras.*

*Se trata de un conjunto de respuestas, producto de un proceso histórico determinado. Se expresa a través de sus instituciones y prácticas sociales.*

*Todos los seres humanos tienen culturas y todas las culturas poseen un cierto grado de coherencia. Su presencia da cuenta de la capacidad creadora de los seres humanos en la medida que cada cultura es el resultado del sentimiento y el pensamiento humano, expresados a través de las creaciones artísticas, de las creencias religiosas, de los descubrimientos científicos, de la reflexión filosófica, de la producción literaria y de las prácticas anónimas a través de las cuales unas generaciones transmiten a otras sus saberes” (Contenidos Básicos Comunes para la Educación Básica).*

*Cada sociedad construye su cultura a partir de los diferentes modos de relacionarse con el ambiente y del aprovechamiento que haga de los recursos que el mismo le ofrece.*

*Esa sociedad va cambiando su relación con la naturaleza a lo largo de su historia y puede dar respuestas diferentes a iguales necesidades de la gente.*

*Por otra parte reconocemos la existencia de culturas y sub-culturas en las sociedades complejas, que si bien pueden tener componentes diferentes, éstos se complementan en la coherencia de la sociedad en su totalidad.”<sup>3</sup>*

---

<sup>3</sup> En el párrafo transcrito conviven usos del concepto de cultura que se fundamentan en concepciones teóricas diferenciadas, no solamente en cuanto al contenido que formulan para el término en cuestión, sino más en general en cuanto teorías sociales.

A juzgar por la secuencia argumentativa, el redactor se encuentra en la encrucijada de resolver una afirmación contradictoria en los términos en aparece formulada: “la cultura es común a todos los seres humanos, y por tanto a todas las sociedades y no obstante, la cultura es lo que permite diferenciar a unas de otras”. La misma se acompaña por otro interrogante igualmente difícil de responder en esos términos: “las sociedades cambian, ¿cambiará la cultura también?

Una definición preliminar de cultura como “conjunto de respuestas” aparece posteriormente profundizada como adaptaciones a diferentes medioambientes en función de ne-

Dichos contenidos diferenciales se asocian al variado papel que se les confiere a lo largo de la narrativa curricular: pueden constituirse como conceptos clave del fundamento del área de ciencias sociales; como eje curricular de organización de contenidos o bien como tema o secuencia de contenidos. En el primer caso, se expone el papel asignado a la cultura en los procesos sociales en general definidos como multidimensionales y multicausales; en el segundo nivel, se suele tratar de diferenciar el concepto de las otras dimensiones societales: la economía, la sociedad, la política, el territorio, al tiempo que se procura dar un tratamiento histórico-cronológico a los mismos; en el tercero, aparece referenciado en temas a tratar (las culturas precolombinas; la diversidad en el barrio, etc.). En este recorrido desde los fundamentos del área hasta los contenidos particulares, los conceptos de cultura y de diversidad cultural recorren un camino inverso a los que fueron sus desarrollos teóricos: asociados en los fundamentos a una sociedad pluricultural, devienen finalmente “rasgo cultural”.

En el DC de Formosa:

En la Secuencia de contenidos conceptuales del eje Grupos sociales e instituciones se establece para el Primer Año:

“ *La familia: integrantes, roles y funciones.*

- La familia urbana y rural. La familia aborígen. La familia inmigrante.

- Valores y pautas culturales.

- *Creencias, costumbres y tradiciones.*”

---

cesidades humanas. Esta connotación del concepto, originada al interior del funcionalismo relativista inaugurado en 1920, resolvía la encrucijada remitiendo al plano de los universales las necesidades humanas y la acción de responderlas; en tanto la diversidad empírica de dichas respuestas podía comprendérsela en el marco de ambientes naturales y recursos diferenciados. Dicha concepción encuentra como uno de sus principales obstáculos la imposibilidad de pensar el cambio en las sociedades humanas, dado su fuerte impronta adaptativa. El texto curricular reintroduce el cambio al intercalar entre ambos párrafos un uso de cultura en tanto creación y legado de rasgos (creaciones artísticas; descubrimientos científicos, etc) muchos de los cuales fueron pensados dentro de la matriz iluminista centrada en el progreso.

Finalmente, la secuencia argumentativa afirma la “existencia de culturas y sub-culturas en las sociedades complejas”. Este reconocimiento de la diversidad cultural en el seno de las sociedades contemporáneas, formulado en la década de los 50 dentro de las ciencias sociales, asocia nuevamente culturas a grupos sociales delimitables por características observables ligadas fundamentalmente a l hábitat. Aunque el texto no los mencione, las sub-culturas tienen como referentes empíricos a los grupos negros, los chicanos, los campesinos migrados, los pobres, etc., que viven en la gran ciudad –metáfora de la sociedad compleja– pero lo hacen en barrios diferenciados. El razonamiento invierte la pregunta por qué existiría diversidad en la sociedad...

En la Secuencia para el Segundo Año, se especifican:

“- *Los grupos sociales inmediatos: relaciones entre los diferentes pobladores. Vecindario/barrio.*

- La comunidad aborígen. La comunidad inmigrante.

- *Las fiestas populares*”.

Este viraje pone en acto la traducción pedagógica que se practica en torno al concepto que nos ocupa, y que pone de manifiesto la dificultad por diferenciar el contenido analítico del concepto (que es la cultura como concepto dentro de la teoría social); cómo es posible enseñar la dimensión cultural (la didáctica del concepto, vinculada al aprendizaje infantil); y finalmente, los efectos de la cultura en *lo que el sujeto es* (en clave escolar: la “diversidad” de educandos).

Esta *diversidad de experiencias humanas*, fuertemente asociada al respeto sobre el cual hay consenso que hay que enseñar, se concibe en el diseño con los trazos básicos del relativismo cultural. Fue precisamente este enfoque el que vinculó desde sus primeras formulaciones una concepción teórica de la cultura como totalidad relativa a grupos humanos que habitan localidades particulares –expresada en la fórmula simplificada cultura + grupo + territorio + lengua–, con una concepción ética en la que el respeto a lo distinto evita el etnocentrismo. La fuerte amalgama de estos aspectos analíticos y éticos que confluyen en el relativismo cultural, explica el notable éxito que adquirió como categoría de uso cotidiano, no obstante los cuestionamientos que recibiera desde su formulación en la década del 20.

Este fundamento relativista ofrece una concepción de la socialización según la cual todo miembro es incorporado a la cultura de su grupo, términos que pensados en su homogeneidad, sólo plantean el problema de los grados de efectividad en la transmisión de la misma y, concomitantemente, de interiorización por parte del sujeto. Siendo empíricamente cuestionable que un niño se socializa siempre en el marco de un grupo –pensado básicamente a partir de la familia como “grupo primario”– resultó ampliamente aceptada esta concepción como fundamento pedagógico tanto del aprendizaje infantil de la diversidad cultural –partiendo de mi cultura puedo conocer y respetar otras– como del tratamiento escolar de niños provenientes de minorías –los niños llegan a la escuela con su propia y diversa cultura–.

La trabazón de concepciones teóricas, éticas y pedagógicas que propone el relativismo cultural, conjuntamente con la amplia aceptación que recibiera en los ámbitos escolares, permite explicar su fuerte presen-

cia como matriz de sentido –implícita o explícita– a lo largo de los diseños curriculares analizados, no obstante las múltiples discordancias que esta concepción presenta con los fundamentos teóricos y didácticos que se elaboran para las ciencias sociales en dichas currícula.

## El concepto de diversidad como problema pedagógico

La escuela sarmientina no necesitó volver problemática la diversidad cultural en la escuela, sino más bien esta fue el argumento central de su propia existencia. Precisamente porque los niños provenían de contextos étnicos, lingüísticos o nacionales diferentes, era necesaria la escuela como herramienta de construcción y reafirmación de una identidad nacional integradora cuyo horizonte era el progreso. Actualmente, y frente a los esfuerzos de los sistemas educativos por desarrollar una conciencia sobre el respecto a la diversidad, cabe preguntarse por qué tal respeto y reconocimiento de la diversidad, devino en un problema.

El concepto de diversidad, si bien nuevo como contenido curricular, posee una carga de sentidos particular en el sistema educativo, producto de la historicidad de usos pragmáticos que se ha hecho de él. Esos usos pueden ser analizados en el contexto de las diferentes teorías del aprendizaje infantil, y en los desarrollos acerca de la “función social de la escuela”, y conformaron el *conglomerado heteróclito* de sentidos etiquetado como “lo diverso” en la escuela.

Este trasfondo de usos de la diversidad permanece incuestionado en las narrativas curriculares. A modo de ejemplo:

El DC santafesino destina un ítem específico a lo que denomina “El currículum y la atención a la diversidad”. Se afirma:

*“La atención a la diversidad siempre ha estado presente en el ámbito de la práctica educativa porque los alumnos tienen diferentes intereses, necesidades, estilos de vida, experiencias, ritmos de aprendizaje, capacidades, historias personales, condiciones culturales y sociales. Sin embargo, a partir de los supuestos sostenidos en este diseño, se complementa con el enfoque de la escuela de la diversidad desde la heterogeneidad, la diferencia y la pluralidad de sentido, caracteres, que se dan en ella convirtiéndola en una escuela integradora e inclusiva.*

*Dado que la sociedad muestra además desigualdades; una pedagogía de la diferencia debe acompañarse también de una educación equitativa.*

*Reconocer la diversidad significa ofrecer a los alumnos de sectores rurales, urbano-marginales, con necesidades educativas especiales, y a los adultos, una educación que valore las diferencias, procure alternativas para superar las desigualdades y evite la homogeneización (...)*

*Aun si consideramos que la escuela no es la única institución social que deberá dar respuestas a la diversidad, ella orientará su accionar para brindar propuestas educativas que permitan a los alumnos progresar en los aprendizajes escolares, como un modo de evitar posibles fracasos, el abandono o la segregación de la escolaridad común (DC Primer Ciclo).*

Bajo el título “Atención de la diversidad en la escuela”, el DC formoseño cuestiona el Proyecto Educativo de la Modernidad, del cual es hija la escuela. Se interpreta que este mandato homogeneizador está en crisis, por lo cual es necesario repensar la “*función social de la escuela*”:

“Hoy, la función de la escuela en Formosa en relación con la diversidad de realidades a las que atiende es reconocerlas y darles un espacio a todas. No realizar un tratamiento uniforme de las situaciones de aprendizaje para poder hacer inteligibles los significados que distribuye.

La escuela puede poner en escena una pluralidad de lógicas, permitir que se manifiesten a través del juego del diálogo y las diferencias, por ejemplo, la cultura tradicional con la moderna, la popular con la ilustrada, la criolla con la aborígen, la del inmigrante con la nacional, la urbana con la rural. Por lo tanto, trabajar la diversidad no es quedarse en ningún particularismo, sino hacer efectiva la universalización del derecho a conocer e interpretar las diferencias de modo que podamos dialogar con ellas.

Las diversidades tienen que ver con: “ruralidad, bilingüismo, pluri-grado, educación e integración de niños con necesidades educativas especiales y grupos urbanos marginales desfavorecidos”. (DC- EGB 1y 2- pp. 36-37).

¿Qué nos permiten ver estos párrafos?

a. En primer término, el uso inespecífico del término “diversidad”, en tanto se lo asocia fuertemente a determinados grupos de sujetos, que se distancian del parámetro de lo normal, apareciendo en definitiva, como “diferentes”. De allí que la diversidad se presente en estas fundamentaciones como un problema con correlato *pedagógico* frente a *determinados individuos*.

Sin embargo, este uso indiferenciado de las nociones de diversidad/diferencia no permiten distinguir los correlatos pedagógicos que éstos tienen. Por ejemplo “la diferencia” como sustantivo hace referencia a diferencias socio económicas (desigualdad de oportunidades y acceso a los bienes materiales y culturales) a las diferencias etarias (que implican autoridad, respeto a la experiencia, intereses y abordajes diferenciales que estas diferencias ameritan).

En este sentido surgen preguntas concretas: ¿cómo se vinculan las “diferencias” anteriores con la enseñanza dirigida a grupos con “necesidad”?

dades especiales”? ¿Los niños que no tienen estimulación intelectual en el hogar (clase media versus niños pobres), tienen iguales “necesidades especiales” que los niños mentalmente discapacitados o aquéllos con discapacidades físicas o motoras?

Parece lógico suponer que solamente tendrían “necesidades especiales” de educación los grupos de niños o adultos con deficiencias en el desarrollo cognitivo normal y con ciertas discapacidades físicas o motoras. La “diversidad” en rigor y de acuerdo a lo anterior nada tendría que ver con la diferencia y su correlato pedagógico conocido como “necesidades educativas especiales”.

Si la “diversidad” en el conjunto del tratamiento de la interculturalidad, se refiere a la proveniencia o adscripción de la población educativa a etnias histórica y lingüísticamente distintas a las del patrón hegemónico educativo que organiza la educación oficial, el respeto a la “diversidad” debe asociarse necesariamente al reconocimiento del país como plurilingüe y multicultural. En ese sentido la escuela con sentido democrático debe considerar en el “común” el derecho a la identidad de tales grupos, aceptar tradiciones, darles participación en la conservación y reproducción de sus patrones culturales y evitar la xenofobia y la discriminación y la exclusión por parte de la población que se adscribe al patrón nacional hegemónico. En términos de la enseñanza se debería consignar como deber de la escuela su conocimiento e inclusión a través de formas consensuadas con los niños y sus apoderados. De aquí que deba distinguirse la pertinencia de una pedagogía hacia las necesidades especiales del tratamiento de la diversidad cultural.

b. En segundo término, la preocupación del sistema educativo por el respeto a la diversidad, parece un límite autoimpuesto por la escuela, en tanto refuerza la apelación que la escuela hace a la educación en el hogar, sin la cual la escuela no alcanza sus objetivos. En este sentido, el determinismo atribuido en el éxito escolar a la socialización temprana.

La familia y el ambiente ofician como determinaciones restrictivas al papel de la escuela en su intención de progreso y de integración. Al referirse al niño del Primer ciclo, o bien al exponer secuencias de contenido para los primeros años de la EGB, el ambiente familiar parece delimitar los horizontes cognitivos posibles para el sujeto.

Formosa: *“La experiencia cotidiana no es universal, se da enmarcada por coordenadas de espacio y tiempo que constituyen nuestro horizonte de vida, de los hechos, de lo humano, cambia de acuerdo con los lugares, es heterogénea. Por ejemplo, las vivencias de los que habitan el paisaje geográfico de Ramón Lista y Matacos, región con fuerte influencia cultural y migratoria salto-santiagoña y*

*una raíz aborígen fundamentalmente wichi es diferente de las vivencias de los que habitan el paisaje del Pilcomayo y Pilagá, región con fuerte influencia cultural y migratoria guaranítico-paraguaya y raíz aborígen toba.*

*Hay un tipo de experiencia cotidiana para cada contexto espacio-temporal* Más adelante, ejemplificando los conceptos de Gadamer, el DC agrega: *“Cada contexto social categoriza la realidad de diferente manera. No es lo mismo la categorización de lo público y lo privado, lo permitido y lo prohibido, de la realidad política, en una comunidad rural como Bartolomé de las Casas, en una sociedad urbana como el barrio San Martín de Formosa o en un barrio periurbano (de Formosa, Capital) como el Simón Bolívar, cuyos habitantes provienen de diferentes zonas rurales y culturales del interior provincial.*

*(...) Son los “marcos de referencia” que utilizan para dar sentido a la realidad desde la vivencia de la cotidianeidad.”(DC- EGB 1y 2- pp. 28-29)*

Desde el punto de vista pedagógico, la afirmación del carácter experiencial directo del aprendizaje infantil conduce a reforzar las identificaciones identitarias del niño con estos grupos de pertenencia conceptualizados como homogéneos.

En este sentido, la matriz de la familia como grupo social inmediato al niño, oficia de fundamento tanto para sostener la homogeneidad del “mundo social vivido” como la primacía del conocimiento vivencial directo.

DC santafesino: al explicitar los ejes que organizan la selección de contenidos para el Primer Ciclo consigna:

*“Las sociedades y los espacios geográficos”: Se parte desde el lugar donde habita el niño: la casa, tomada no simplemente como espacio o volumen físico, sino como un ámbito de experiencia, con hábitos y conductas que le son propios y posibilitan su inserción en una escala mayor: el aula, la escuela y el barrio.*

Gradualmente, los espacios de observación, descripción y análisis se ampliarán hacia la localidad o municipio, reconociendo en ellos las actividades inherentes al hombre y cómo éstas integran las nociones de paisaje natural y humano, incorporando relaciones simples que permiten comprender el impacto ambiental.

“Las sociedades y el tiempo social”: Se tiene en cuenta la necesidad del niño de ampliar su horizonte más allá de lo inmediato. Es por ello que, tomando como punto de partida su entorno y grupo de pertenencia (lo personal y familiar), se lo aleja hacia realidades más amplias tales como el barrio y la localidad o la ciudad, disponiendo los hechos en un antes y un después, no como mero ejercicio de cronología, sino para lograr, paulatinamente, la comprensión del tiempo social.

Queremos exponer la hipótesis que la traducción pedagógica del reconocimiento a la diversidad cultural implica un reforzamiento de los

contenidos y límites que impone la socialización familiar temprana, entendida como determinación, esta vez “respetada”, el que de manera más velada puede leerse como la pérdida de confianza en la función integradora de la escuela. De modo más provocador, y sacando las consecuencias últimas de los argumentos, nos preguntamos si es necesario elaborar una pedagogía de la diversidad cultural.

## **El concepto de diversidad como valor**

Como hemos mencionado al inicio, los diseños curriculares diferencian los contenidos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. Aunque se insiste en su necesaria imbricación en el proceso educativo, esta separación se sostiene en una concepción específica de los valores.

A diferencia de los contenidos conceptuales que resultan fundamentados teórica y didácticamente en su organización, los contenidos actitudinales son presentados como una suerte de secuencia, correspondiente a la evolución infantil, y organizados desde una perspectiva filosófica objetivista. Así, se presentan frases sintéticas secuenciadas, inmediatamente comprensibles. Al mismo tiempo, se los suele distinguir progresivamente según el ciclo educativo para el cual se consignan.

En lo que corresponde con los valores vinculados a la diversidad cultural, se mencionan:

El diseño curricular nacional consigna, dentro del grupo de contenidos vinculados al “desarrollo sociocomunitario, entre otros:

- Valoración de los legados culturales en la búsqueda de respuestas a los problemas del presente.
- Sensibilidad ante las necesidades humanas e interés por el mejoramiento de las condiciones sociales, políticas y culturales.
- Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, étnicos, sociales, religiosos u otros en la asignación de tareas y posiciones en el espacio social.

El diseño formoseño, señala como expectativas de logros para el Segundo Ciclo: “Identificar y valorar la diversidad cultural, diferenciando los rasgos distintivos de los principales grupos sociales”; “Valorar el legado histórico cultural de la comunidad local, provincial y nacional”.

Al referirse a los Contenidos Actitudinales previstos para el Ciclo, se incluyen entre otros:

*“Valoración del legado histórico y la herencia cultural para comprender significativamente el presente”.*

Los Contenidos Actitudinales para el Segundo Ciclo, establecen, entre otros:

*“Valoración de los legados históricos y culturales en la interpretación de los acontecimientos actuales.”*

El conflicto sólo podría pensarse entre valores y disvalores. A fin de superar la polémica entre el objetivismo y el subjetivismo de los valores, considerar la trama de fondo para pensar en la formación valórica considerando el horizonte de los principios de la modernidad en los que se asienta la democracia y los derechos humanos.

La separación de contenidos actitudinales, de los conceptuales y procedimentales, oculta que los conceptos analíticos contienen en sí mismo una carga valórica (v.g. plantear el 12 de octubre de 1492 como “descubrimiento”, “encuentro” ó “conquista”) . La preocupación por no adjetivar los procesos genera un silencio también valórico (v.g. consignar “el trabajo de los indios durante la colonia”, sin calificarlo como forzado, explotación o esclavitud, cosa que sí se hace con los esclavos, porque es innegable que fueron sometidos).

La concepción evolutiva del niño, en términos genéricos de aprendizaje y específicamente en lo que hace al desarrollo moral, y la preeminencia de la convivencia democrática como horizonte formativo, tienden un manto de silencio en torno al carácter altamente conflictivo que tiene y ha tenido la “vida en sociedad” y al carácter disputado que adquieren los valores en su existencia concreta en las prácticas sociales.

Así, por ejemplo, en los párrafos finales de la Introducción al diseño curricular consensuado nacionalmente, se señala que: *“junto a aquella agenda abultada de cuestiones por resolver, cabe destacar que es mucho lo que se ha logrado en relación con el reconocimiento de determinados principios y derechos y con la valoración de la democracia. Los saberes acerca del significado y los alcances de los principios, derechos y obligaciones de los seres humanos junto con el conocimiento de su génesis, de sus reelaboraciones y de las posibilidades de transformación positiva, constituyen un requisito clave para la incorporación plena a una comunidad nacional e internacional que se transforma sin cesar”*.

*“La posibilidad de contrastar la democracia con otras formas de convivencia social y política ofrece oportunidades para su mejor comprensión y valoración, así como para reconocer que se construye con hombres y mujeres capacitados para participar y para demandar el respeto y la plena vigencia de los derechos..”*

Los procesos históricos de las últimas tres décadas en Argentina explican el énfasis formativo asignado a la vida democrática en tanto régimen institucional de valores y prácticas ciudadanas. Sin embargo, este último no agota ni subsume el debate acerca de la democratización de los dife-

rentes ámbitos de intercambio social. En los contextos escolares, el concepto de interculturalidad precisamente pone en debate la necesidad de re-construir colectivamente los contenidos, alcances y orientación de tal democratización escolar. Ellos devienen una “problema” a ser resuelto, antes que una afirmación. La trasmisión de los valores de la convivencia y el respeto, autonomizados de los contenidos que adquieren en las prácticas específicas, cierra tal debate y refuerza la posición subordinada, al menos implícitamente, que se asigna los grupos, prácticas y legados “diversos”.

Como síntesis, a nuestro juicio, es necesario debatir un conjunto de problemas, a fin de aportar a la intencionalidad del discurso escolar:

- confrontar el concepto de “socialización” con el concepto de infancia; o lo que es lo mismo, la heterogeneidad del mundo infantil y la problemática de la infancia escolarizada.
- debatir acerca del concepto de cultura y su pedagogización; esto es, la contradicción que significa hacerlo operacionalizable.
- superar la afirmación genérica acerca del respeto a la diversidad (expresada como tolerancia), sin que se definan en su implementación la posibilidad del diálogo y la participación.



# El sufrimiento producido, reconocido o silencioso, en la articulación de contextos de pobreza, desigualdad y exclusión social, con especial referencia a situaciones escolares<sup>1</sup>

*Jens Ariel Thisted<sup>2</sup>*

Esta ponencia se encuentra dentro del marco de otras presentaciones del mismo equipo de investigación. En una, Liliana Sinisi reflexiona sobre la categoría “integración” en el contexto de las tradiciones teóricas de la etnografía. En otra, María Paula Montesinos trabaja sobre el programa denominado “Zona de Acción Prioritaria”, de la ciudad de Buenos Aires. Por su parte Gabriela Novaro lo hace sobre observación de campo y documentos con relación a tres temas: aborígenes, migración y discriminación.

El trabajo de investigación al que hacemos referencia se realizó en barrios y escuelas de Buenos Aires. En todas ellas el tema de la diversidad cultural, migración y procesos de exclusión social eran cuestiones importantes. La escuela fue tomada para la investigación como unidad de trabajo, y el acento se colocó en los problemas que esas condiciones, diversidad, pobreza y desigualdad, producían tanto en los alumnos, maestros y padres, teniendo en cuenta sus relaciones de trabajo, desocupación e inserción social particular.

---

<sup>1</sup> Panel presentado por el Área de Antropología y Educación (Sección Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires).

<sup>2</sup> Psicólogo. Psicoanalista. Investigador en el Instituto de Antropología Urbana. Área de Antropología y Educación. UBA.

En esta ponencia nos ocupamos de comunicar algunas reflexiones que queremos puntualizar y que se desprenden de la observación de lo que acontece cotidianamente en ámbitos escolares donde coinciden sujetos que tienen, en esos lugares, inserciones claramente diferenciadas: maestros, alumnos, padres. Pero, si bien en el suceder habitual de la escuela, donde confluyen los sujetos singulares que participan en la vida escolar, resulta fácil y obvia esa distribución de desempeños y pertenencias; de tal manera que los padres traen a los niños y participan más o menos de la actividad escolar, y los maestros están en el aula, en el patio y el personal de apoyo participa diferenciadamente de la tarea en la escuela. Queremos destacar que esta mirada, esta manera de percibir lo que sucede nos compromete a destacar que los que participan del medio escolar comparten de maneras menos explícitas, pero profundamente efectivas, procedencias sociales más homogéneas que las reconocidas por la visualización del trabajo en la escuela y que por tanto, un amplio abanico de pertenencias ocupacionales y diferencias particulares están enmascaradas en la distribución de lugares que es producto de la actividad propia de la escuela. Y es en esa oportunidad donde aparece este forzamiento de la diferenciación. Solo apelando a referencias de índole supuestamente étnicas, se afirma la separación tajante para indicar exclusión y superioridad del que categoriza.

Estas diferencias están presentes durante la convivencia escolar específica y en lo que podemos llamar la vida escolar “periférica” (la entrada y la salida, las referencias respecto a la actividad en el hogar), y también estas cuestiones de la vida del hogar son trasladadas a la escuela. A raíz de estas diferencias y la interpretación de las mismas, se generan dificultades de diversas magnitudes, pero que tienen en común conductas, expresiones y contactos que producen conflictos y padecimientos en torno a la *diversidad*. Tenemos claro que al decir “convivencia escolar” u “hogar” usamos términos de uso corriente, con una connotación emocional cargada de normativas y valores supuestos, generalmente naturalizados.

Me parece importante, al menos para mi comprensión de la relación de exclusión y sufrimiento afirmar que se trata de conductas, expresiones y contactos que producen conflictos y padecimientos a veces reconocidos y otras silenciosos que constituyen una producción imaginaria, que son una producción social. Y que la producción de sufrimiento es de doble filo, ya que actúa sobre los aparentes actores activos y los evidentes pasivos.

Cuando hablamos de producción imaginaria decimos que los *otros* como distintos se encuentran en la escena como algo obvio para el que excluye.

Son diferenciados por cualidades exteriores como el color de la piel, tipo de habla, costumbres alimentarias y otras cualidades sensibles y se les atribuyen, cuando estas cualidades están unidas a condiciones de pobreza y/ o desocupación u ocupación precaria, causalidades que desconocen su condición de sujetos de pleno derecho y de ser “uno como nosotros”. La eficacia de esta producción eficaz es imaginaria debido a que se han unido en un solo acto, una realidad sensible neutra, inocua hasta allí: ser de tal lugar, color etc., a una sanción normativa que excluye y que esa sanción implica tanto al supuesto pasivo como al supuesto activo (sería mal visto y capaz de incluirlo “en el otro lado” si no excluye a su vez).

Esta producción imaginaria es social. No se trata de opiniones ocasionales y no consensuadas. Precisa de conjuntos de sujetos que producen aserciones cotidianas, naturalizadas y que perseveran en ellas. Que además justifican esas aserciones y las traducen en actos que a su vez padecen otros sujetos desconocidos como tales. Las afirmaciones y acciones discriminatorias se encuentran en los periódicos, en los programas de televisión y también en textos y publicaciones de divulgación y enseñanza.

Esta producción es producción de sufrimiento. La consecuencia de la conducta que desconoce al otro como un par, conducta enajenante en el sentido que lo implica como extraño, como alguien de quien se puede y se desea prescindir. La conducta descalificadora y excluyente de la discriminación se aplica sobre sujetos que son considerados per se, como otros, fuera de lazos de solidaridad y pertenencia calificada.

Como ya adelantamos, esta es una producción de doble filo. Actúa sobre el discriminado pero se vuelve sobre el que excluye segmentando su condición humana. No reconoce quién realiza la conducta exclusiva arbitraria que recaerá sobre si misma como efecto deshumanizante.

¿Porqué hago esta afirmación? Observamos reiteradamente en la vida cotidiana escolar que no estamos ante el racismo abstracto ni ante un sujeto hipercapitalista desdeñoso. Lo que hay es un conjunto de personas que un observador supuestamente no implicado no percibe tan distantes, y no lo son de hecho, las pertenencias sociales de las personas que interactúan en los ámbitos escolares. Y sin embargo, la pasión de las identificaciones emblemáticas parece aumentar las pequeñas diferencias hasta convertirlas en mutuamente excluyentes. En un taller una maestra puede referirse con odio, eventualmente compartido por otros, a los migrantes de un país limítrofe como “quienes mean y cagan nuestras veredas y usan nuestros hospitales por los que pagamos impuestos” y a la vez estar en actividades “pasivas” por padecer del llamado “stress de la tarea”. Todo

esto sin dejar de reconocer que su interés fue siempre enseñar en la escuela pública.

Lo que quiero mostrar es que hay un sufrimiento explícito que padece quien se siente tratado como extraño, ajeno, sin tomar parte con derecho en lo que acontece. Que esto no es pequeño, sino el lugar donde surgen las justificaciones que pueden y dan lugar a procesos sociales catastróficos. Pero que a la vez son el lugar de alienación de los que excluyen. Porque ellos mismos, escudados en esa aparente tarea de clarificación eluden su propia reflexión que les permita identificar su lugar como solidario de quienes discriminan.

Hemos escuchado muchas veces la interacción que da cuenta de la imposibilidad de maestros y padres, unos y otros, tratando de cambiar de escuela y percibir que hay un encadenamiento que relaciona la perspectiva de obtener menos capacitación por menor nivel de una escuela, al tiempo que los maestros se lamentan por que no pueden cambiar de lugar de trabajo por sus propias condiciones socioeconómicas. Por supuesto que hemos participado también con educadores que consideraban un privilegio enseñar en las condiciones más desfavorables. Ellos no son el problema, sino la evidencia de que se puede actuar de otra manera, que no estamos encadenados a lazos inmovibles. Pero lo que queremos mostrar es el lugar donde transcurre el problema. Y este problema nos involucra todos y proponemos, como modo de aproximarnos, no minimizar el problema como “de unos pocos”, o de que “a nosotros no nos pasa lo mismo”, o “no es tan grave”.

Nos queda a manera de conclusión interrogarnos sobre lo que esperamos de nuestra investigación. Hay en nosotros una preocupación constante para vincular lo que sucede cotidianamente y que lleva agua al molino de la exclusión social de los más desposeídos. Y en esta preocupación queremos unirnos con quienes desnudan en los procesos de discriminación y exclusión que son sucesos permanentes, cotidianos y que producen efectos, que esos efectos deterioran la vida de los excluidos sin acarrear por ello mejoras o enriquecimiento de la vida de los que excluyen. Que si, el sufrimiento es mayor para los que menos tienen y que su descalificación por supuesta consideración étnica disminuye sus posibilidades de educación, salud y trabajo. Pero que, concomitantemente, no acarrear los supuestos beneficios que suponen los que afirman en sus prácticas la discriminación. Que sólo demora la construcción de una comprensión social donde el que oprime y excluye sea puesto en evidencia y sin disfraces que disimulen la relación ineludible entre exclusión, discriminación y pobreza.

## **Bibliografía**

- CASTORIADIS, C., *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores, 1989.
- NEUFELD, M. R. y THISTED, J. A., "La producción social de la singularidad del sufrimiento. Consideraciones a partir de una investigación sobre los usos de la diversidad cultural". *Actas del V Congreso Argentino de Antropología Social*. La Plata, Argentina, 1997.
- NEUFELD M. R. y THISTED, J. A. (comps) "De eso no se habla..", en *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires, 1999.



# Educación e interculturalidad

*Patricia San Martín<sup>1</sup>*

Comenzaré mi exposición haciendo alusión a ciertos links que quiero colocar a las palabras y los textos anteriores. En primer lugar a la palabra “polifonía” como una manera de introducirnos en la compleja trama que plantea el tema de la interdisciplinariedad.

Quiero citar al respecto un texto que refiere a cuestiones musicales para que podamos establecer otros puentes que permitan acercarnos, en forma sensible, a conceptos que desarrollamos en el trabajo realizado en el equipo de investigación sobre dicha temática.

*“Cuando percibimos en una composición musical una trama sonora a varias voces, independientes en sus ritmos y melodías, con mayor o menor grado de disonancia en sus superposiciones, con contrastes formales, tímbricos y dinámicos marcados, nos preguntamos cómo logran los ejecutantes comunicar convergentemente esa obra contrapuntística, polifónica, como unidad de sentido expresivo. Justamente desde esa extrema complejidad, surge para los músicos el desafío y la posibilidad de entrever, elaborar e interpretar diálogos entre las líneas que integran el contrapunto. La posibilidad dialógica en la complejidad polifónica es el camino más arduo de construir. La comprensión de la partitura como representación de una unidad posible pero no única es indispensable para poder interpretar la parte individual. A la vez, el dominio técnico y expresivo de la parte es indispensable para pensar una posibilidad de integrar e integrarse a un todo que nunca es absoluto. A pesar de que la obra esta aparentemente escrita en la partitura, con determinaciones de orden formal, instrumental, etc., no puede salir del encierro del papel si no median los intérpretes-ejecutantes. En el largo camino de **disponerse a***

---

<sup>1</sup> Profesora Nacional de Educación Musical, Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.

***tocar juntos, en conjunto***, reconstruyen nunca igual, quizás aparentemente parecido, algo que alguna vez fue parcialmente fijado. El músico, a partir de esa experiencia (vivida siempre como un difícil recorrido grupal) redimensiona cualitativamente sus conocimientos y su práctica.”<sup>2</sup>

No intento darles una clase de contrapunto pero creo que a veces hay que pensar las cosas desde otros lugares. Reflexionando sobre mis vivencias, tomé conciencia de que aprendí y profundicé en diversos aspectos de la disciplina musical dialogando con colegas de otras disciplinas, fuera del “conservatorio”; también mi desempeño como directora de coro durante un buen tiempo me permitió comprender más cercanamente el trabajo del músico intérprete, los recorridos y tensiones grupales que dan cuenta de la complejidad del “contrapunto dialógico”. Así, intento convocar a la construcción de esta metáfora puente para acercarnos con otra mirada a la problemática de la interdisciplinariedad.

Llegado a este punto, trato de avanzar algo más al nombrar el tema de mi tesis de doctorado que se llama “Polifonía Oblicua: Aportes para la formación del educador musical”, donde considero la emergencia actual de otras formas más complejas para la construcción de sentido, más allá de los modelos polifónicos de la tradición occidental.

Al hacer un poco de historia, encontramos estos cambios constructivos en el expresionismo musical alemán de principios del siglo XX, donde las composiciones de Antón Webern son un buen ejemplo. A estas nuevas polifonías se las llamó “melodía de timbres” y básicamente se trataba de una ruptura de la horizontalidad y también de la verticalidad polifónica, suscitándose una construcción que demandaba una escucha de lo que surgía “a través” aceptando la fragmentación y la ausencia de un centro tonal.

Esto quizás resulte difícil, es una lástima que en este momento no podamos escuchar un ejemplo musical para comprender que, si bien la melodía se desarticuló en sus timbres, en sus armonías, etc., podemos construir también sentido. Lo que sucede es que necesitamos de otras formas y disponibilidad de escucha; si mantenemos nuestra escucha queriendo percibir la melodía sostenida por la homogeneidad tímbrica, no la vamos a encontrar, si buscamos interpretar a través de la lógica de la armonía tonal tampoco lo lograremos. Esto no implica la ausencia de discurso musical sino que nos motiva a pensar y aceptar que hay otras posibilidades y otros paradigmas para la composición y escucha musical.

---

<sup>2</sup> SAGASTIZABAL, M. A.; SAN MARTÍN, P.; PERLO, C.; PIVETTA, B. (2000) *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Argentina: IRICE, p. 49.

Tomemos este concepto en su transversalidad para que surja la metáfora de “Polifonía Oblicua” en sus múltiples facetas. Continuemos nuestro puente preguntándonos si habitamos en Smeraldina, una de las ciudades invisibles que construyó el escritor italo Calvino.

Quisiera aclarar que sobre la obra de Calvino estoy trabajando especialmente “*Las seis propuestas para el próximo milenio*” en mi marco teórico. Si ya han tenido el placer de leerlas, los invito a acercarse nuevamente, porque creo que se configura más allá del campo específico de la literatura como un clásico que enriquece otros campos, por ejemplo el de la educación, la expresión artística, etc.

Retomando las “*Ciudades Invisibles*” descubrimos que:

*“En Smeraldina, ciudad acuática, una retícula de canales y una retícula de calles se superponen y se entrecruzan. Para ir de un lugar a otro, siempre puedes elegir entre el recorrido terrestre y el recorrido en barca: y como la línea más breve entre dos puntos de Smeraldina no es una recta sino un zigzag que se ramifica en tortuosas variantes, las calles que se abren a cada transeúnte no son sólo dos sino muchas y aumentan aun para quien alterna trayectos en barca y trasbordos a tierra firme.”<sup>3</sup>*

Pienso que vivimos en una “Smeraldina” donde todos los días nos preguntamos por el camino que vamos a tomar y nos angustia cómo vamos a alternar los trasbordos en barca y las estadias en tierra firme.

Ante esta complejidad, surge en nosotros la posibilidad de componer una polifonía oblicua como trama del “a través”: un diálogo interdisciplinario especialmente centrado en los objetos culturales que contextualizan sentidos de historia viva, presentes como patrimonios tangibles e intangibles. En la Institución educativa, a veces, “en nombre de los contenidos” se borran los reales contenidos que promueven la producción de conocimiento en cualquiera de las áreas. Nuestro trabajo en el área de la educación intercultural plantea y desarrolla en profundidad el lugar de la expresión artística, que no es precisamente el del moñito que adorna la escuela en el acto.

Allí entonces el desafío de encontrar ese espacio profundo para pensar en la recuperación del maestro que hoy reiteradamente planteaban, en la recuperación del alumno, en la recuperación de nosotros mismos, pero siempre teniendo como centro nuestros lugares expresivos, que aún no están totalmente fagocitados ni anulados. ¿Quién postula un límite a nuestra posibilidad de desarrollo expresivo verbal y no verbal?

<sup>3</sup> CALVINO, I. (1988) *Las ciudades invisibles*. Buenos Aires: Minotauro, p. 100.

La ponencia de la Dra. J. Geliga Vargas<sup>4</sup>, plantea con justeza un marco teórico y de acción común también a nuestro trabajo, la utilización del recurso fotográfico como estrategia hacia la expresión. Este trabajo da cuenta de las posibilidades comunicativas más allá del lenguaje verbal, cuando dicho lenguaje se manifiesta a los sujetos como obstáculo para su espontánea expresividad y entonces realizo otro link a “lenguaje” citando otro texto que nos dice:

*“El lenguaje verbal no es el único participante de la conciencia. Y, aunque existan como procesos independientes psicológica o neuropsicológicamente hablando, el pensamiento verbal, visual y musical se conectan en múltiples e inagotables formas. El dominio de una u otra forma varía de persona a persona, y cambia a través de su vida. Los estudios transculturales demostraron también, que hay ciertos patrones, históricamente conformados, que difieren de una cultura a otra, en los que se detecta distinto grado de predominio entre lo visual y lo verbal.” (Steiner, J. 1985)<sup>5</sup>*

Así, transitando estos puentes, hoy quisiera dejar como inquietud para pensar y rastrear en nuestra historia, un texto de Calvino donde he incluido también lo sonoro, muchas veces olvidado pero parte indivisible de nuestro patrimonio intangible. Este fragmento de las *“Seis propuestas para el próximo milenio”* nos convoca a recuperar nuestra visibilidad interior:

*“Hubo un tiempo en que la memoria visual y sonora de un individuo se limitaba al patrimonio de sus experiencias directas y a un reducido repertorio de imágenes reflejado por la cultura; la posibilidad de dar forma a mitos personales nacía del modo en que los fragmentos de esa memoria se combinaban entre sí, ensamblándose de maneras inesperadas y sugestivas. Hoy la cantidad de imágenes que nos bombardea es tal que no sabemos distinguir ya la experiencia directa de lo que hemos visto unos pocos segundos en la televisión. La memoria está cubierta por capas de imágenes en añicos, un depósito de desperdicios donde cada vez es más difícil que una figura (o un sonido) logre, entre tantos, adquirir relieve.*

*Si he incluido la visibilidad en mi lista de los valores que se han de salvar, es como advertencia del peligro que nos acecha de perder una facultad humana fundamental: la capacidad de enfocar imágenes visuales (y/o sonoras) con los ojos cerrados, de hacer que broten colores y formas del alineamiento*

<sup>4</sup> Ver en ésta compilación la exposición de la Dra. J. Geliga Vargas sobre “Migración e Interculturalidad: Reflexiones sobre la identidad puertorriqueña-Latina en EEUU”.

<sup>5</sup> SILVESTRI, A., BLANCK, G. (1993) *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. España: Anthropos, p. 79.

*de caracteres alfabéticos, (musicales) negros sobre una página blanca, de pensar con imágenes.*<sup>6</sup>... (en nuestra expresión, de pensarnos).

Y al final de este puente infinito, al evaluar las experiencias recogidas tanto en la investigación como en la educación, sabemos que las situaciones que enfrentamos son tan complejas que quizás, como expuse al principio, demanden *cambiar la mirada* para poder empezar a pensarlas, a dialogarlas ¡interdisciplinariamente. Tarea nada fácil pero posible de realizar si media, en esta sociedad globalizada y audiovisual, *nuestra disponibilidad crítica unida a un genuino deseo de ejercer con sentido ético la acción profesional, valorando y respetando lo público como derecho al conocimiento y a la educación de todos.*

### **Cambiemos la mirada, para poder ver más allá de lo visible.**

Cambiemos la mirada, para mirarnos y escucharnos sinceramente los unos a los otros. Cambiemos la mirada, para poder traspasar las superficies. Cambiemos la mirada, para poder conocer profundamente. Cambiemos la mirada, no para cambiar el color de nuestros ojos, sino para iluminarla con intensidad de *expresión y comunicación.*

---

<sup>6</sup> CALVINO, I. (1989) *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela. p.107.



# Educación e interculturalidad II

***Bibiana Pivetta***<sup>1</sup>

La escuela a la que haré referencia en esta presentación, posee una interacción cultural muy fuerte. Con relación a la misma abordaré el área de Ciencias Sociales, y en particular la importancia de la adecuación curricular, el trabajo de esa área y de la historia oral. La escuela está en Rosario, en una zona urbano marginal muy particular, inserta en un barrio que la Municipalidad construyó para la comunidad toba que anteriormente estaba en una zona de asentamientos irregulares, en donde además de criollos había inmigrantes paraguayos, migrantes entrerrianos y chaqueños. La escuela es construida en el medio del barrio toba. El barrio está dividido por la calle Ruyon, de un lado está el barrio toba, del otro está el barrio criollo. El 80% de la matrícula de los alumnos, que asisten al 1er. y 2do. ciclo, es de origen toba y mocoví, mientras el 20% restante son criollos. En el tercer ciclo empieza a aumentar rápidamente la matrícula de criollos, eso tiene que ver también con un desgranamiento que se produce con las alumnas aborígenes, especialmente las nenas abandonan.

Dentro de este contexto trabajamos con las maestras de primer y segundo ciclo a través de una propuesta interdisciplinaria donde se utilizó en primer lugar una leyenda. Lo que empezamos trabajando fueron las necesidades que tenían estos docentes en donde había altos niveles de deserción de los alumnos y ellos, no podían comprender las implicancias del tema, por qué desertaban. Además ellas se encontraban impotentes ante la circunstancia de no implementar sus conocimientos.

Un planteo interesante fue preguntarse quien era el diverso dentro de esa aula, 80% de aborígenes y 30% de criollos que no eran tampoco rosarinos. En todo caso entonces ahí el extraño era el docente en esa aula. Se

---

<sup>1</sup> Licenciada en Historia, UNR.

empieza con una propuesta de trabajar primero leyendas y después se organizaron talleres de construcción en donde se trabajaba interdisciplinariamente con los padres de los alumnos e idóneos de la comunidad y docentes. La propuesta consistió en trabajar con la historia oral como una herramienta. El primer problema que surgió es que no se podía trabajar con los CBC como estaban bajados desde el Ministerio, de modo que la primera tarea fue realizar una adecuación curricular, considerando los contenidos que se podían dar dentro de la escuela. Dicha adecuación no implicó disminuir o bajar el nivel, sino que consistió en adecuar los contenidos curriculares de las Ciencias Sociales desde la cultura perteneciente a los alumnos con los que trabajamos. Desconocemos muchos elementos culturales de nuestros alumnos, entonces: ¿cómo hacemos para adecuar algo que desconocemos?

El otro punto eran los manuales con los que podían llegar a encontrar datos históricos, el aborigen estaba estereotipado o directamente no aparecía, entonces, la propuesta fue trabajar en talleres y empezar a aprender entre todos, o sea, escuchar al otro y que el “otro” nos escuche porque el “otro” también éramos los criollos. De este modo se empezó a generar un lugar de construcción, interactuando de tal manera que, a fin de año cuando se hizo una exposición de todo lo que se había logrado, los padres de los alumnos aborígenes, por primera vez en muchos años, habían venido a ver el acto escolar y se interesaban por las producciones que habían hecho sus hijos en el aula. Sin embargo, esas producciones habían sido posible a través de los talleres que habíamos organizado entre padres abuelos y docentes. En este espacio se trabajó con muchos temas y juegos aborígenes, se construyeron juegos didácticos, adecuando la secuenciación de historias con dibujos que tuvieran que ver con la historia de la comunidad, por ejemplo cómo se realiza la cosecha del algodón, cómo se realiza la mariscada que es salir a cazar o a pescar al campo, cómo construir una casa. Los dibujos eran realizados por los alumnos mas grandes o por los mismos maestros e idóneos de la comunidad. Son idóneos porque hay maestros bilingües y maestros artesanos que no tienen el título docente pero son considerados maestros de la comunidad dentro del aula.

Otro grupo trabajó con cuentos y leyendas, otro, en el segundo ciclo, sobretudo con la reconstrucción de la historia, con documentos escritos y con la recopilación de datos orales. ¿Por qué es importante esta cuestión? Porque los docentes eran conscientes de que en los libros había datos que eran contradictorios a los relatos orales. De todos modos lo utilizamos como nodos problemáticos, y lo habíamos trabajado anteriormente en los

talleres, para desestructurar un poco esto de que lo que está escrito es lo válido y también para cuestionar que el “blanco” está más atado a la escritura y que lo oral no tiene valor. En este caso lo oral tenía más valor que lo escrito, entonces, en segundo y tercer ciclo se lo utilizó como un núcleo problematizador para disparar ciertos temas. Por ejemplo, el rol del aborigen dentro de la sociedad colonial, las campañas al desierto se trabajaron sobre todo en segundo y tercer ciclo. Se trabajó interdisciplinariamente en el tercer ciclo.

La historia oral nos sirve como herramienta para trabajar, el planteo es que es una herramienta más, la idea era plantearla dentro de un contexto intercultural porque creo que acá toma especial importancia dado que trabajamos con comunidades históricamente ágrafas en donde el tema de la memoria tiene especial significado y donde los ancianos de la comunidad se encontraron muy a gusto con esto de tener que contar y con esto de hablar de la memoria. La importancia de la memoria para las comunidades posibilitó escuchar relatos, sobre todo en el tercer ciclo, de tíos, padres y abuelos de los chicos también criollos en donde se esforzaban por hacer ver que su historia también tenía parte de oral.

Entonces la historia oral como herramienta para la interculturalidad nos sirvió como herramienta de elaboración de materiales indispensables para llevar adelante la nueva currícula intercultural que posee la escuela, ¿por qué? Porque a partir del planteo de una adecuación curricular surge todo un replanteo de qué conocimientos vamos a impartir en la escuela, cómo lo vamos a impartir, cómo vamos a trabajar esos conocimientos en el aula y se plantea el tema de elaborar material didáctico.

Entre el material didáctico que se elaboró hubo cuadernillos con dibujos, cuadernillos escritos, videos y también fotos. Todo eso quedó en la biblioteca de la escuela como para poder reelaborarlo año tras año y para que los nuevos docentes que lleguen a la escuela puedan enriquecerse y avanzar un poco más.

El otro punto es el conocimiento del “otro”, ante la necesidad de trabajar conscientemente en la diversidad, porque creo que una de las cosas que más aprendí trabajando tanto con los docentes criollos como con los docentes aborígenes, fue aprender a escuchar al otro, pero escuchar escuchándolo, porque nosotros muchas veces tenemos la costumbre de no escuchar, de estar ahí y no escuchar. Esa escucha es muy difícil para alguien que vive en una gran ciudad y que está acostumbrado a hablar rápido, no a escuchar y respetar los tiempos, sobretodo de los ancianos aborígenes. Quien no está acostumbrado suele ponerse nervioso, porque los silencios, y su importancia no es suficientemente tenida en cuenta.

Cuando los chicos terminaban la escuela primaria y pasaban a la secundaria experimentaban un cambio muy importante. Muchas veces los profesores se sorprendían por las actitudes de dichos alumnos, de permanecer callados, de estar en silencio, sin alcanzar a comprender que los mismos no estaban en silencio por falta de interés, sino que por el contrario, seguramente, les resultaba importante dicho silencio para facilitar la comprensión de los otros.

Así, se fue proporcionando un enfoque activo y no pasivo de las ciencias sociales al trabajar con personas pertenecientes a la comunidad, es decir, que los chicos se sintieran parte de la historia de las ciencias sociales y los ancianos también, o sea, revalorizar la autoridad y el conocimiento de los ancianos que lo tenemos tan desvalorizado dentro de nuestra cultura urbano occidental, que las comunidades aborígenes todavía lo siguen manteniendo ¿Qué construimos?, una revalorización de los ancianos de la comunidad como fuente de sabiduría en la escuela, una forma sistemática de dar sentido histórico social en entornos familiares que hasta el momento eran desconocidos por la comunidad educativa y en algunos casos desvalorizados por los propios tobas, porque los propios docentes lo desvalorizaban. Es el caso de las costumbres o por ejemplo, la organización familiar que se cuestionaban en ámbitos educativos, en la escuela, y después analizándolo en los talleres nos dimos cuenta que era un sistema de mantener la unión familiar, este tema de que los chicos llevaran el apellido de la madre por ejemplo, y que eran hijos de diferentes padres, los chicos quedaban con la mamá, son familias migrantes y que inclusive han hecho escalas en otras ciudades.

Se posibilitó un mejor aprendizaje, puesto que se partió desde el bagaje cultural con el que el niño llega al aula y desde allí se planteó la discusión o el aprendizaje de otros saberes, o sea, no se quedaba solamente en los conceptos que traían los niños sino que se debía trabajar también con los contenidos y con aquellos conceptos que debían manejar los alumnos. Se debe partir con los conceptos de la cultura de los alumnos pero hay que trabajar con los otros conceptos de manera diferente.

Entonces, esta experiencia parte de una propuesta de trabajar interculturalmente en el tercer ciclo. El barrio de la comunidad toba, cuyas calles se continúan hasta el otro barrio, tienen número y no tienen nombre. La propuesta consistió en ponerle nombre a las calles del barrio. Se trabajó durante dos años con formación ética, geografía, matemática, historia, se hizo una investigación, fuimos apoyados por la municipalidad de Rosario, los alumnos prepararon toda una propuesta. A través de la investigación se supo que muchos eran chaqueños, casi el 95% de la matrícula,

entonces entre los nombres de las cales aparecen muchos animales y plantas de la zona chaqueña. Este fue un modo de revalorizar la región de donde venían, lo que trajo aparejado esto es que vinieron a trabajar a la escuela, padres, abuelos, tíos de los chicos. Fuimos a la Biblioteca Argentina, la biblioteca mas grande de la ciudad. Por primera vez muchos entraron a la biblioteca, trabajaron con libros, con los relatos orales, y a partir de ahí era como que el barrio era otro. En un primer momento, no les gustó la idea de ponerle nombre. Se preguntaban: ¿para qué? con los números era más fácil. Después se entusiasmaron tanto que hasta discutieron acerca de las calles que se prolongan hasta el barrio criollo, por lo que fueron elegidos determinados nombres y las calles que se cortan solamente en el barrio toba quedaron con los nombres Com, Mocoví, Pilaga, Aborígenes Argentinos. De modo que el límite de la calle Ruyon no se desdibujó y el límite, la frontera se hizo evidente hasta en la elección de las calles. Luego, los chicos fueron al Concejo Deliberante de la Ciudad de Rosario. Este hecho se consideró muy significativo por sus implicancias dado que se trataba de alumnos de una escuela urbano marginal frente a las bancas y ante los concejales de la ciudad de Rosario. En esa instancia se dio lectura al proyecto, participaron el maestro de artesanía de la comunidad y cinco alumnos en total, de los cuales tres eran aborígenes y dos criollos. Posteriormente compartieron la experiencia relatando como habían vivenciado esta propuesta y porqué habían elegido esos nombres para las calles. Pevio al encuentro con los concejales se efectuó una reunión con todos los representantes de la comunidad para que aprobaran los nombres, porque a pesar de que los alumnos los habían seleccionados hubo algunas discusiones en cuanto a algunos términos. Por ejemplo con el término Guaycurú que figura en los libros como parcialidad lingüística, al respecto hubo un fuerte rechazo por parte de las comunidades aborígenes porque ellos lo consideran como un insulto cuando los chicos lo habían puesto y expusieron su propuesta. Una de las alumnas criollas aprovechó para pedir algunas reivindicaciones para el barrio y una de las conclusiones de uno de los concejales fue que los tobas sabían hablar.

En conclusión son temas de fundamental importancia dentro de los contextos interculturales: la historia oral como herramienta y la capacitación y la formación docente. En la provincia de Santa Fe se plantea fuertemente que tiene que haber una formación docente para trabajar en contextos interculturales y que esta formación tiene que ser desde el otorgamiento del título. Además, tenemos que concebir la igualdad de capacida-

des en nuestros alumnos, sea en un contexto intercultural o sea en una escuela privada del centro de cualquier ciudad.

## Educación e interculturalidad III

**Carla Perlo<sup>1</sup>**

Brevemente me referiré a los tres ejes que tuvieron que ver con mi trabajo en el equipo dirigido por la Dra. María de los Ángeles Sagastizabal. Esos tres ejes son, en primer lugar, un marco teórico metodológico en torno a la pedagogía intercultural; el segundo, la construcción de estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua, y el tercero –que considero el aporte más fecundo que he brindado al equipo– el marco teórico metodológico para la formación docente focalizado en los conceptos de cambio y aprendizaje organizacional.

Respecto del primer eje –la pedagogía intercultural–, se trata de profundizar en dos preguntas sencillas en su formulación pero quizás bastante complejas en las respuestas: ¿dónde hay diversidad cultural? y ¿quiénes son los sujetos que intervienen en la educación intercultural? Estas dos preguntas son las que de alguna manera intento responder a partir de la construcción de un marco teórico metodológico que permita pensar en una pedagogía intercultural. Parte de la respuesta a estas preguntas tiene que ver con esto que quiero compartir con ustedes:

“[...]La propia identidad cultural nace de la toma de conciencia de la diferencia, lo intercultural es constitutivo de lo cultural, todas las sociedades son heterogéneas culturalmente, ninguna cultura se desarrolla sin intercambios e interacciones culturales, los procesos de cambio cultural nos afectan a todos, todos los ciudadanos necesitan educarse para la diversidad cultural [...]” Balaguer y CATALA (1997).

---

<sup>1</sup> Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

“[...]Lo que tenemos que hacer es tener un sistema educativo que transmita un conjunto de valores y virtudes simples que permita a la gente trascender las diferentes comunidades y culturas en las que han nacido y a las que pertenecen [...]” Elliot(1989).

En cierto modo esta respuesta trató de profundizar en algunas preguntas y en algunas afirmaciones que encontrábamos en el trabajo de campo, cuando algunos docentes planteaban cuestiones tales como, “*en mi escuela no hay problema de diversidad cultural*”. Esta pregunta justamente nos llevo a plantear dónde hay diversidad cultural.

La cuestión en torno a quienes son los sujetos de la educación intercultural nos alentó a afirmar que la interculturalidad no es propiedad del sujeto aborigen ni es inherente a él, no es propiedad o inherencia tampoco del sujeto urbano marginal y que, justamente, como bien lo dice *Balaguer y Cátala*, es realmente *una inherencia al ser humano*. Sin embargo, a pesar de que este concepto de la diversidad cultural ha tomado fuerza en la década de los noventa, nosotros observamos en la práctica educativa que, si bien ha ganado espacio en el discurso pedagógico, se ve aún en gran medida restringido. Nos referimos justamente a esta restricción de entender que la diversidad corresponde a una determinada porción de la población. En esta mesa se han expuesto muchos ejemplos claros de esta cuestión en el sistema educativo, donde dicha restricción aparece en los diferentes niveles de concreción del currículum, el aula, la organización y las políticas educativas.

Con respecto al segundo eje, les comentaré dos ejemplos que articulan la restricción del concepto de diversidad cultural del que veníamos hablando con decisiones curriculares y didácticas.

En la provincia de Santa Fe se ha previsto para el año próximo la implementación de un nuevo plan de formación docente con cuatro años de duración. Este plan constituye una adecuación de los contenidos que el Ministerio provincial toma desde los CBC (Contenidos Básicos Comunes) en torno a la educación intercultural, y la diversidad cultural. Asimismo, en los mismos se introduce la antropología en el marco conceptual de la formación docente. Sin embargo, una de las orientaciones específicas del plan, debido a que el mismo tiene un tronco común y en el último tramo hay una orientación a elegir, es una especialización “*en matrícula con riesgo social*”. Es aquí donde vemos una vez más la restricción de esta visión que considera la propuesta de la educación intercultural para una población específica. Del mismo modo que si consideráramos la inclusión del contenido transversal educación para la paz en el currículum de aquellos países que están en guerra o en riesgo de estarlo.

En el ámbito del aula aparece también esta estrechez conceptual cuando observamos en el nivel inicial que los docentes advierten que algún alumno ha comenzado a leer y escribir, o que simplemente ingresó ya alfabetizado. En estos casos, algunos directivos toman decisiones tales como pasar ese niño a primer grado. Este ejemplo nos lleva una vez más a reflexionar cómo es atendida esta diversidad dentro del aula. Es decir, cuando el alumno trae algo diferente, algo distinto a los demás, la respuesta no pasa por cambiar la intervención didáctica sino por cambiar al alumno. Afortunadamente el alumno de este ejemplo ha sido “cambiado por más”, considerado exitoso dentro del sistema, pero desafortunadamente la desatención a la diversidad cultural generalmente deja al alumno “en menos”.

Esto último responde a que en esta concepción de la diversidad cultural se pone el acento en “los que tienen menos”. Se considera que hay alumnos que vienen con un bagaje cultural de conocimientos, con un mundo simbólico inferior al que tiene la escuela, por lo que corresponde adecuar el currículo a este grupo sociocultural. Adecuación que implica en la mayoría de los casos reducir contenidos, disminuir expectativas y terminar dando menos a “los que tienen menos”.

Con respecto al tercer eje, cabe aclarar que cuando nos referimos al concepto de aprendizaje organizacional no nos estamos refiriendo a un aprendizaje de tipo cognitivo conceptual centrado en el alumno, sino a las posibilidades de aprendizaje y cambio que tienen las organizaciones a través del aprendizaje colectivo de sus miembros.

En la sociedad actual, el conocimiento se ha convertido en un insumo requerido para la producción. La formación para el cambio se constituye en una indispensable estrategia. Gore (1998) propone “formar para desentrañar el presente en toda su complejidad”. Debemos construir modos organizacionales que no sólo nos posibiliten cambiar hoy lo de ayer, sino que nos permitan vivir en situación de cambio, lo que Gore (1998) denomina: “*formas organizativas capaces de pensarse a sí mismas, de mejorarse continuamente y de aprender de la experiencia*”.

Desde este marco, se han revisado tanto teórica como metodológicamente los modelos de formación docente con los que se interviene desde el equipo de investigación.

Para finalizar y retomando el tema central de esta ponencia, desde la pedagogía intercultural que proponemos los modelos educativos que se apliquen deben comprender y valorizar el grupo de pertenencia del alumno. Para ello es necesario conocer las características del niño, de su familia, de su cultura, de su contexto histórico y geográfico. Asimismo, una

formación pedagógica que contemple la multiculturalidad, realidad históricamente ignorada, es un elemento indispensable que deberá contribuir, junto con otros, a una formación de grado con un nivel de profesionalización docente que la escuela y la sociedad están demandando.

II.3.  
Diversidad lingüística y  
comunicativa



# La diversidad lingüística

**Graciela Alisedo<sup>1</sup>**

*“[...]porque todo hombre viaja como Eneas,  
con los restos de sus antepasados en los hom-  
bros, porque todos cargamos una cultura  
con nosotros[.]”*

*Arturo Uslar Pietri*

Todos los días, la información que nos suministra la pluralidad de medios que nos rodean nos recuerda que la lengua no es solamente un vehículo de comunicación, ni un medio de influencia recíproca en tanto portadora de un contenido sino que la lengua es en sí misma un contenido: es un medio de expresar la amistad o la animosidad, es un indicador de la posición social y de las relaciones de persona a persona. La lengua determina las situaciones y los sujetos, los objetivos y las aspiraciones de una clase social y contribuye por lo tanto a forjar la identidad sociocultural de los individuos.

Es un hecho que la diversidad del uso construye lentamente las diferentes culturas, porque la lengua es la trama misma de la cultura humana. Esta diversidad no se contradice con una base neurobiológica común a todos los hombres del mundo, pues es justamente tal base neurobiológica que asegura la adquisición y el empleo de un repertorio de variedades lingüísticas imbricadas entre sí y relacionadas intrínsecamente con un contexto social determinado. Esto significa que si bien todas las lenguas del mundo se originan a partir de una facultad inherente a lo humano, las

---

<sup>1</sup> Doctora en Literatura. Investigadora docente IDH - UNGS.

lenguas cuentan con la adaptabilidad suficiente para vehiculizar las culturas más diversas.

Es por ello que no existe comunidad homogénea cuando se trata del fenómeno de comunicación o de otro comportamiento social. Porque si la facultad humana para el lenguaje opera necesariamente en ámbitos reales de interacción lingüística, aún en el seno de una comunidad lingüística considerada como tal (los hablantes de español, por ejemplo), la variedad de estos ámbitos dará lugar a una gama de variaciones lingüísticas.

*[...] “La solución, como veremos, se encuentra en la idea de no identificar estructuración con homogeneidad. La clave para una concepción racional del cambio lingüístico—incluso de la lengua misma— es la posibilidad de describir ordenadamente la diferenciación en una lengua que sirva a una comunidad. Demostraremos que el dominio natural de estructuras heterogéneas no es asunto del multidialectalismo... sino que forma parte de la competencia lingüística unilingüe. Uno de los corolarios de nuestro enfoque es que en una lengua que sirve a una comunidad compleja (es decir, real) es la ausencia de heterogeneidad estructurada lo que sería disfuncional.” (Weinreich, Labov y Herzog, 1968:100-101)*

## **La estabilidad de la diversidad**

Cuando se examina la diversidad lingüística en el interior de un territorio bajo el ángulo de la evolución histórica se constata que esa diversidad puede mantenerse de manera muy estable. Es una realidad que, durante siglos, pueblos enteros han vivido a poca distancia unos de otros sin aprender la lengua (o la variante lingüística) del vecino y sin haber modificado sustancialmente sus repertorios.

A menudo, el mantenimiento de un abismo lingüístico y sociocultural prácticamente completo es índice de una migración del pasado sostenida y conservada por las diferencias socioculturales fundamentalmente de orden étnico o religioso. Así, las diferencias del pasado son responsables de las diferencias constatadas, por ejemplo, entre el árabe musulmán, el árabe cristiano y el árabe judío de Bagdad. Las diferencias posteriores son debidas al hecho de que estos abismos permanecieron agudos a lo largo del tiempo. En tales casos la diversidad lingüística es la fuerza de base que sostiene esta separación. Concluimos que en materia de valores y de orientaciones socioculturales las lenguas diversas reflejan, más de lo que se cree, las normas de la vida sociocultural.

Los dominios de la sociolingüística forman un territorio en el seno del cual se instalan ciertos paradigmas. Entre ellos se destacan los siguientes como más relevantes para el tema de la diversidad como conflicto.

## Mercado lingüístico e inseguridad lingüística

Esta problemática implica un cuestionamiento sobre los usos sociales de la lengua, sobre las diversas normas lingüísticas en vigor. Los análisis de Pierre Bourdieu y de William Labov se complementan para comprender los fenómenos de legitimación y de inseguridad lingüística ligadas a la variedad de usos y al valor de estos usos sobre los diversos mercados que coexisten en el seno de una comunidad.

Las leyes generales del mercado son aplicables al hecho lingüístico y permiten dar cuenta del hecho de que la identidad social del locutor condiciona necesariamente la manera como su discurso es recibido en los “mercados lingüísticos”. En efecto, según P. Bourdieu:

*“...Nadie puede ignorar completamente la ley lingüística o cultural y todas las veces que se entra en un intercambio con poseedores de la competencia lingüística legítima y sobre todo cuando se encuentran colocados en instancias de situación oficial, los dominados son condenados a [...] leyes de formación de precios las más desfavorables a sus producciones lingüísticas que los condena a un esfuerzo más o menos desesperado hacia la corrección o el silencio. Queda claro que se pueden clasificar los mercados a los cuales son enfrentados según su grado de autonomía, desde los más completamente sometidos a las normas dominantes (como aquellos que se instauran en las relaciones con la justicia, la medicina o la escuela) hasta los más completamente liberados de estas leyes (como aquéllos que se constituyen en las prisiones o en las bandas de jóvenes).”*  
(Pierre Bourdieu, 1983)

La inseguridad lingüística por otra parte es considerada por W. Labov como la característica más fuerte en la pequeña burguesía. Dicha inseguridad da lugar, en muchos casos, a un uso exagerado o a un exceso de celo respecto de ciertas reglas del “buen uso” (normativa), apreciadas como un valor seguro pero ajenas a la competencia del hablante común, todo lo cual conduce a una producción gramatical inexacta (fenómeno de hiper-corrección) que pone “en evidencia” al hablante en cuestión.

## Lenguas en contacto. Conflictos posibles

Existen numerosas situaciones en donde una lengua está en posición de fuerza (por razones político administrativas y/o socioeconómicas) y tiende a ocupar todos los sectores de la actividad lingüística en detrimento de otra o de otras lenguas llamadas “minoritarias”, “regionales”, “locales”. Esta situación llamada diglósica o de dominancia lingüística crea una coexistencia problemática entre los usuarios de ambas lenguas y es, for-

zosamente, fuente de desequilibrio e inestabilidad. Finalmente el conflicto se instala. Porque la lengua dominante va a imponerse y substituir lenta y seguramente a la lengua dominada o bien los usuarios de esta lengua dominada van a resistirse y buscar la normalización de su lengua, es decir, su utilización masiva en todos los órdenes de la comunicación social respetando normas de uso y de normativa. En algunos casos francamente y en otros solapadamente.

En efecto, un conflicto lingüístico puede estar latente o agudo, según las condiciones sociales, culturales y políticas de la sociedad en la cual se presenta. En los casos agudos, hay regiones donde los problemas sociolingüísticos transforman ciertas comunidades en polvorines.

El caso de diglosia en Cataluña es uno de los mejores ejemplos. El punto de partida de casi todos los trabajos de la sociolingüística catalana es esta presencia de dos lenguas históricas (español y catalán) en un espacio dado. Es evidente que estas dos lenguas asumen diferencias funcionales y que los términos de la diglosia varían en el espacio. Hacia el principio de los años sesenta se habla todavía de bilingüismo, respecto de estos casos, término que será reemplazado más tarde por el de diglosia y sobre todo por el de conflicto lingüístico. En efecto, los sociolingüistas catalanes piensan hoy que la diglosia es una forma o una etapa del conflicto lingüístico que es a su vez conflicto social y político.

Hay conflicto lingüístico cuando dos lenguas claramente diferenciadas se enfrentan, una como políticamente dominante (empleo oficial, empleo público) y otra como políticamente dominada (uso coloquial). Las formas de la dominación van desde aquéllas que son claramente represivas (tales como el estado español las ha practicado bajo el franquismo) hasta aquéllas que son tolerantes sobre el plano político y cuya forma represiva es esencialmente ideológica (como aquéllas que practica el estado francés con el italiano en Córcega).

Los sociolingüistas catalanes tienen el mérito de haber llevado adelante el proceso lingüístico hasta su fin y de haber propuesto logros lógicos: o bien la normalización de la lengua dominada (que llamaremos "B") y la desaparición de la lengua otrora dominante "A" en un ámbito dado, o bien la desaparición de la lengua dominada "B" y su sustitución definitiva por la "A" en el ámbito en cuestión. Esta posición tenía riesgos evidentes dado que hay, en el medio de una sociedad, fuerzas contradictorias cuyo poder respectivo es difícil de evaluar. Hasta el momento el logro catalán consiste en la normalización de la lengua dominada.

Respecto de los hablantes, estas situaciones pueden dar lugar a una primera actitud que consiste en la identificación del locutor con el grupo

dominante y, por lo tanto, en el rechazo de su propio grupo (y de sus normas sociales y lingüísticas). Se ha descrito ese fenómeno en general bajo el término de alienación cultural y lingüística, pero la sociolingüística catalana ha centrado su interés sobre la fase aguda de este complejo empleando y modificando un concepto de la psicología social norteamericana, aquel del odio de sí mismo (en catalán: *autoodi*). Se entiende bajo este término que el locutor implicado en el conflicto lingüístico niega su existencia, intenta apropiarse de la lengua dominante “A” y los modelos de comportamiento culturales y sociales que ella conduce y trata de abandonar sus propios valores y su identidad social. El *autoodi* se revela así como la fase aguda de la alienación cultural y lingüística, la encarnación del “frente” entre las dos lenguas implicadas en el conflicto lingüístico.

Existe también la actitud opuesta, el refuerzo de los vínculos con el grupo de origen. Esta es una actitud que rechaza la sustitución y que tiende a promover la normalización de la lengua “B”. Las personas que sostienen esta posición son esencialmente hablantes nativos de la lengua “B” que luchan por la sobrevida de esta lengua. Es entre ellos y los representantes de la lengua “A” que el conflicto latente puede transformarse en conflicto verdadero. Una actitud tal presupone una fuerte conciencia lingüística (y a menudo nacional o nacionalista).

Los sociolingüistas catalanes distinguen una tercera actitud, la apatía, o la negación a tomar parte en el conflicto. En definitiva, esta actitud se parece mucho a los efectos del *autoodi*, el rechazo de tomar posición en la práctica lleva a la toma de posición por el más fuerte.

## **El campo de la sociolingüística en la Argentina**

Si bien no todos los casos se asemejan a Irlanda, ni a Cataluña, ni a Córcega, es evidente que ya en Argentina la vida social interpela a especialistas: regiones sub-escolarizadas durante largo tiempo, sectores de desarrollo urbano con o sin “ciudades satélites”, fronteras lingüísticas internas con fuertes desigualdades, lugares de trasplante importante, polos de atracción de trabajadores extranjeros, regiones de enfrentamientos sociales y políticos cada vez más agudos, son rasgos que caracterizan a múltiples regiones de este país y en los cuales el sociolingüista reconocerá los factores habituales de problemas lingüísticos.

Según lo visto hasta ahora parece evidente que una gran parte del interés de la sociolingüística reside esencialmente en dos campos: primero en el aporte que supone el análisis exhaustivo de la complejidad del conflicto lingüístico y, por otra parte, y este aspecto no parece menos

importante, en la concepción que esta disciplina se hace del rol y de los alcances sociopolíticos que puede adjudicarse.

## **El objeto de la sociolingüística**

La sociolingüística es pues una lingüística, su territorio es el de la lingüística porque su objeto de estudio es la lengua, lo que atañe al lenguaje. Le competen por lo tanto las mismas tareas: el estudio científico del código lingüístico.

¿Por qué entonces el prefijo? Porque la sociolingüística sólo puede constituirse allí donde la lingüística esta constituida. Dicho en otras palabras, la sociolingüística se interrogará sobre dónde, con quién y desde qué instancias de interacción ha sido aprendido lo que la lingüística dice que se sabe cuando se sabe hablar. Resulta evidente que el desarrollo del lenguaje y el conocimiento requieren de una cultura de interacciones sociales, de una dimensión social de la lengua. El estudio de la lengua como hecho social es el enfoque más cercano a la experiencia del hablante porque la evolución y la variación lingüísticas son consustanciales a la lengua dado que responden al hecho mismo de que la lengua se manifiesta en la interacción, en los que comúnmente se llaman “actos de habla”.

Esta ciencia intenta determinar qué valor simbólico tienen las variedades lingüísticas para sus usuarios, cuáles son sus características y las características de sus locutores y qué función cumplen. Estos tres factores actúan sin cesar el uno sobre el otro, cambian y se modifican mutuamente en el seno de una comunidad.

Por otra parte, resulta cada vez más evidente que los factores sociales y culturales pueden mantener relaciones significativas con el grado o la categoría de las diferencias lingüísticas. La teoría sociolingüística, en la medida en que es capaz de especificar adecuadamente las reglas que los hablantes de una lengua incorporan implícitamente y que forman su comportamiento lingüístico, podrá determinar la naturaleza de un sujeto social en tanto que adquiere y usa un repertorio de posibilidades verbales y de comportamiento.

Saber elegir la variedad lingüística que se va a utilizar en función del receptor, del lugar, del momento o del tema de la interacción lingüística, es una competencia que le permite al hablante comprender y producir enunciados percibidos no sólo como realidades lingüísticas sino en tanto realidades socialmente apropiadas. Un niño araucano, por ejemplo, descubre al mismo tiempo las reglas de construcción de la interrogación en araucano y el impacto afectivo, sentido como un insulto, que produce en

el emisor el hecho de que el receptor repita el enunciado interrogativo producido por el emisor.

La sociolingüística tiene además una derivación muy importante: la ciencia aplicada que se manifiesta fundamentalmente en dos vertientes que interesan aquí, la variación lingüística y la educación. Dos terrenos de aplicación en donde el compromiso científico se suma al compromiso ideológico y de cuya adecuada intersección la Escuela es responsable.

La reflexión acerca de la variación lingüística de la lengua en la Escuela debe contribuir a que alumnos y maestros respeten las variedades de uso y las lenguas diferentes, comprendan la relación de cada variedad con su contexto y aprecien la posibilidad de conocimiento del mundo y de la comunicación que brinda el lenguaje en general y cada lengua en particular.

El tratamiento de la variación lingüística es complejo para el maestro, no sólo requiere el manejo de información técnica sobre la existencia de variantes lingüísticas y sus particularidades sino el procesamiento de un saber hacer respecto de las mismas en los casos más diversos y, fundamentalmente, la elaboración de actitudes de respeto y tolerancia hacia todos y cada uno de los hablantes de cualquier variedad lingüística.

## **La política lingüística**

Uno de los aspectos esenciales de una política lingüística es la manera en que el uso de las lenguas es reglamentada para la enseñanza, y es en la aplicación de las leyes lingüísticas en la escuela en donde se puede evaluar mejor la orientación real de una política lingüística.

Se sabe hasta qué punto la política lingüística en la escuela es un arma de doble filo que se presta a todas las manipulaciones. En este sentido, es necesario subrayar que aún una enseñanza bilingüe puede constituir un instrumento de asimilación de las minorías, integrando a sus niños, gracias a la alfabetización en lengua materna, a un sistema escolar que tendrá como objetivo, a pesar del buen comienzo, la utilización exclusiva de la lengua dominante. Por otro lado, las escuelas especiales para las minorías pueden ser un medio de mantenerlas en una especie de *ghetto*, dado que raramente se implementan los medios para asegurar la calidad y los resultados de tales escuelas. Justamente, hay dos fenómenos fácilmente observables: por una parte sólo una proporción muy débil de niños salidos de las minorías lingüísticas van más allá de la escuela primaria obligatoria. Por otra parte, a pesar del deseo de preservar la lengua y a pesar del retardo o discapacidad que constituye la esco-

larización en una lengua que no es la lengua materna, muchos padres pertenecientes a tales minorías, preocupados por el porvenir de sus niños, prefieren enviarlos a la escuela donde se utiliza la lengua dominante. Este fenómeno corresponde al proceso de asimilación (y desaparición) de la lengua “B” en el caso de diglosia analizado más arriba.

Toda política lingüística (y su traducción jurídico administrativa: planificación, disposición o normalización), ya sea que se realice a través de un dispositivo pesado y sofisticado o que repose sobre simples directivas, que sea fuertemente voluntarista y globalizante, o que aporte respuestas puntuales, caso por caso, a la manifestación de necesidades o de aspiraciones de los diferentes grupos de hablantes, se inscribe siempre en el marco de un mercado lingüístico constituido por las valoraciones sociales de las distintas lenguas o variantes lingüísticas en el nivel local, nacional y/o internacional, más o menos tenso, hecho de usos e imágenes solidarias.

Esta dinámica sociolingüística entre dos o más lenguas o variantes lingüísticas puede ir de la “coexistencia” más o menos “pacífica” (¿por un tiempo dado?, ¿durante ciertos períodos?) al conflicto abierto, es decir la “guerra” (Calvet, 1987), pasando por todas las modalidades de la competencia y del antagonismo, a base de desequilibrio funcional y de desigualdades estatutarias.

Es de desear que esta modesta contribución ayude a hacer avanzar un debate que, jamás cerrado, parece hoy más a la orden del día y cuya importancia sobrepasa de lejos el campo de la sociolingüística.

## Bibliografía

- ALISEDO, G., *“Aspectos teóricos de un bilingüismo de frontera, el caso de Rivera”*, La mirada del tiempo. Asociación de Literatura Femenina Hispánica, Rosedal S.A. Montevideo, 1991.
- , *Lingüística y Bilingüismo*. En Espago (INÉS, Ministerio da Educagao do Brasil), Río de Janeiro, 1993.
- , *“Los aportes de la psicolingüística a la política lingüística”*. 1er. Seminario Sociolingüístico. Consejo General de Cultura y Educación. Dirección General de Cultura y Educación, Comisión de Mercosur de la Pcia. de Buenos Aires. Mar del Plata, 24 de abril de 1997.
- . *“Acerca de un bilingüismo particular”*, Ecos Fonoaudiológicos, Año I, N° 3, Buenos Aires, Febrero 1997.
- ARMENDÁRIZ, ANA, *Documento de circulación interna para la elaboración de Fuentes de lenguas aborígenes*. Ministerio de Educación. Argentina, 1998.
- BERNSTEIN B., *Class, Codes and Control*, Londres, Routledge & Kegan, 1974.

- BOURDIEU, PIERRE. "Vous avez dit -populaire?", Actes en la Recherche en Sciences Sociales, Nº 46, marzo 1983.
- CALVET, L. J., *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Payot, París, 1987.
- CASTEL, ROBERT, "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso", en Affichard J. y de Foucauld J.B. *Justice sociale et inégalités*, París, Esprit. 1992.
- DUMITRESCU, D., "Implicaciones pedagógicas de la enseñanza del español a los hablantes nativos de los EE. UU., o el reto del bilingüismo en las clases de S.N.S. (Spanish for native speakers)" En: Actas del Congreso Internacional de Didáctica y Metodología para el Desarrollo de la Lengua materna. Sociedad de Profesores de Español del Uruguay, Montevideo, 1995.
- ELIZAINCIN, A., "Diversidad, Multilingüismo y Curriculum". IV Seminario Federal Cooperativo para la Elaboración de Diseños Curriculares - Ministerio de Educación. Villa Giardino, Córdoba, 1996.
- HAGEGE, C., *L'enfant aux deux langues*. O. Jacot, París, 1996.
- HALLIDAY, M. A. K., *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México, F.C.E., 1986.
- LABOV, WILLIAM, *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, Cátedra, 1983.
- , *Le parler ordinaire*. París, Minuit, 1978.
- , *Sociolinguistique*. París, Minuit, 1978.
- MARCELLESI, J.B. ET GARDIN, B., *Introduction a la Sociolinguistique. La linguistique sociale*. Larousse, París 1970. Versión española., *Introducción a la Sociolingüística. La lingüística social*. Gredos, Madrid, 1979.
- SIGUÁN M. Y MACKEY, W., *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana. 1986.
- SIMONE, R., *Diario lingüístico de una niña*, Barcelona, Gedisa 1992.
- VAN OVERBEKE, M., *Introduction au problème du bilingüisme*. Nathan-Labor, París, Bruxelles, 1972.
- WEINREICH, LABOV Y HERZOG, "Empirical foundations for a theory of language change" en Lehmann and Malkiel, 1968.



# Enseñanza de la lengua y atención a la vulnerabilidad, compromisos sociales

*Sara Melgar<sup>1</sup>*

Trataremos de compartir algunas reflexiones en torno de la formación de docentes: qué desafíos plantea hoy formar un docente para la escuela actual, y cuáles son los requisitos para formar un docente que pueda trabajar en Lengua, que desde nuestro punto de vista es sinónimo de formar un docente que pueda reconocer y trabajar la problemática compleja de la diversidad.

Es decir, que el reto actual consiste en formar docentes que puedan comprender la problemática social y actuar sostenidamente en escuelas concurridas por sectores sociales desfavorecidos, poniendo en juego, en su desempeño profesional, un fuerte componente técnico, pero no sin otorgarle carácter neutral, en la medida en que las cuestiones de la enseñanza no pueden desvincularse del contexto al que se refieren. En las circunstancias actuales, ese contexto, está signado fuertemente por la vulnerabilidad creciente de los actores implicados.

La vulnerabilidad es una frontera de la organización social contemporánea, caracterizada no sólo por la precariedad en relación con el trabajo, sino por la fragilidad de los soportes relacionales, frontera riesgosamente próxima a la zona de exclusión, de gran marginalidad y desafiliación, en la que se mueven los más desfavorecidos, totalmente desprovistos de recursos económicos, de soportes relacionales y de protección social.

La vulnerabilidad manifiesta “un enfriamiento del vínculo social que precede a su ruptura, expresado por la fragilidad de los soportes proporcionados por la familia y por el entorno. Cuanto más se agranda esta zona

---

<sup>1</sup> Profesora de Castellano, Literatura y Latín, PhD en Educación.

de vulnerabilidad, mayor el riesgo de ruptura que conduce a la exclusión” (R. Castel, 1992).

La vulnerabilidad, pues, hace ostensible el desgaste y debilitamiento de lazos sociales. La manifestación educativa más fácilmente reconocible de la vulnerabilidad, muestra fragilidad y socavación de los vínculos de los alumnos con la escuela. Su cara visible es la repitencia que conduce a la sobreedad, que a la vez provoca el desgranamiento y la expulsión del sistema.

Estos son los indicadores reconocidos. Sin embargo, una de las características más complejas de las nuevas formas de vulnerabilidad y exclusión es que no sólo profundizan las desigualdades sociales preexistentes, sino que provocan la emergencia de otras nuevas.

En el plano educativo, las manifestaciones más reconocibles y familiares de la vulnerabilidad conducen claramente a la exclusión, pero existen otras fronteras de vulnerabilidad. Nos referimos a las diferencias en la posibilidad de acumulación de capital educativo por parte de los alumnos, especialmente de aquellos que no son excluidos, de los que permanecen dentro del sistema. Y aun dentro de esas fronteras generales de vulnerabilidad debidas a la inequidad en la distribución del capital cultural, hay una parcela central, la del capital lingüístico.

En efecto, el desafío para los sistemas educativos consiste en retener a los alumnos para que puedan completar su educación formal, pero además consiste en brindarles una formación de calidad que los ponga en camino de la educación permanente.

No sólo hay que enseñar a aprender y a pensar mejor, sino aprender a hacer y a emprender. Estos tipos de aprendizajes se potencian mutuamente y plantean la necesidad de conceptualizar problemas y diseñar soluciones que ponen en juego competencias básicas como abstracción, pensamiento sistémico, gestión de proyectos, experimentación y colaboración (Braslavsky, 1999).

Junto con esto, ha de fortalecerse en los alumnos la formación de actitudes que los lleven a valorar la convivencia armoniosa y el respeto por las diferencias, a través de contenidos y concepciones pedagógicas que apunten a enriquecer las capacidades individuales de las personas y la cooperación entre ellas, en contextos donde la diversidad constituya un dato diagnóstico y no una dificultad insalvable.

En todas estas metas educativas hay sustantivas incumbencias lingüísticas. Es más, no podrían pensarse sin un patente dominio de estrategias lingüísticas y comunicativas.

En este marco de doble desafío se inscribe la formación de docentes, en particular los concernidos en esta presentación, docentes de Lengua, Literatura y su Didáctica. Veamos algunas de las cuestiones, los enfoques y consecuencias que derivan de esta inscripción, atendiendo en primer lugar el problema del contexto y en segundo lugar el problema del capital lingüístico.

## **El contexto: La diversidad lingüística**

El panorama educativo actual muestra el crecimiento de la problemática de la diversidad, y muy especialmente de la diversidad lingüística, como determinante de la necesidad de cambios en la planificación y gestión educativa.

Para la mayor parte de los sistemas educativos de las sociedades occidentales se plantea el desafío de “tener que dar respuestas a un alumnado cuantitativa y cualitativamente pluricultural, porque la evolución económica y cultural a fines del siglo XX se caracteriza por la globalización e internacionalización que necesariamente afecta a todos los sistemas educativos” (Siguán M. 1986). Las intensas migraciones de estas últimas décadas en los países del primer mundo, las migraciones internas y la movilidad de trabajadores en países limítrofes de Sudamérica, configuran variados contextos culturales, además de generar fenómenos propios de las lenguas en contacto, como por ejemplo la existencia de comunidades con fuerte sustrato de lenguas indígenas en contextos urbanos (Jordán J.A. 1994). El relato de una alumna de Profesorado ejemplifica esta cuestión:

*Llegué del Paraguay muy chica. En mi casa se hablaba guaraní exclusivamente. Mis padres eran analfabetos. No me pudieron mandar a un Jardín, de manera que ingresé directamente en primer grado. No sabe los esfuerzos que hacía para entender. Miraba todo, absorbía todo... Y me iba bastante bien hasta que empezaron las malas notas porque tenía Incompleto en los deberes.*

Es que la maestra decía: Tienen que ilustrar los deberes y ni yo ni nadie en mi casa sabía qué quería decir “ilustrar”.

Ahí está la dimensión cotidiana, tantas veces inadvertida, de la diversidad. Para comprenderla deberemos aprender a plantear algunos problemas, que por ser lingüísticos y comunicativos, son profundamente pedagógicos.

## **Primer problema: la diferencia y la interferencia, del blanco y negro a los grises**

Cuando convergen dos o más lenguas en una situación multilingüe, hay interacción entre todas ellas. Los hablantes manifiestan grados variables de bilingüismo y el consiguiente biculturalismo.

En un sentido amplio, bilingüe es todo aquél que maneja dos o más lenguas, la materna y otra/s. Estas distinciones están basadas en los correspondientes contextos de uso y modos de adquisición. Desde el punto de vista de la persona se puede hablar de bilingüismo equilibrado o *ambilingüismo* o *equilingüismo* en el caso del que usa dos lenguas en todos los contextos indistintamente, pero también de *diglosia* en el caso de que una de las lenguas habladas por el sujeto se restringe al ámbito familiar o privado y la otra se emplea toda vez que el ámbito es formal. En los casos extremos de distancia entre lo privado y lo público la diglosia deriva en *acallamiento lingüístico* (el hablante se niega a hablar e incluso niega conocer su lengua materna porque la asocia con marginalidad o desprestigio).

El bilingüismo se asocia normalmente con el dominio equilibrado de lenguas completas, reconocidas como tales; sin embargo, existen hablantes de *lenguas de contacto* surgidas normalmente en zonas de frontera y caracterizadas por la mezcla y convergencia léxica y sintáctica de dos lenguas. Los exponentes habitualmente citados para ejemplificar son las lenguas de frontera conocidas familiarmente como *espanglés* y *portuñol* (Armendáriz. A. 1998, Contribución a *Fuentes...*).

Pero hay más matices, la alternancia lingüística no se da sólo entre lenguas netamente diferentes. En general, aun dentro de la misma lengua, los diversos contextos de uso requieren por parte del hablante la habilidad de elegir un código u otro según la ocasión, el rol social y psicológico del interlocutor, el tema u otras variables. Estas circunstancias determinan grados de competencia lingüística y comunicativa, es decir que no todos los hablantes han desarrollado pareja habilidad para cambiar de lengua o de variedad de manera adecuada y flexible según los requerimientos del contexto.

## **Segundo problema: el aula heterogénea**

En la actualidad, aun en las escuelas de las grandes ciudades, se encuentran alumnos que ejemplifican cada uno de los casos descriptos antes: los hay que han mantenido e incluso mantienen contacto con lenguas indígenas, hay hablantes de lenguas de contacto, y diversos exponentes

diglósicos, sobre todo en escuelas con alto número de migrantes de otras zonas del país y países limítrofes. Muchas veces estas lenguas no están “completas” y los alumnos poseen de modo inconsciente diversos grados de bilingüismo; algo similar sucede con los inmigrantes de países no hispanohablantes.

Por otra parte, pero en la misma línea de problemas, los alumnos que provienen de un nivel socioeconómico muy bajo emplean, frecuentemente, una variedad dialectal que se encuentra a gran distancia lingüística respecto de la variedad estándar.

La situación de distancia entre la lengua escolarizada y la lengua de los alumnos tiene distintas manifestaciones que reseñaremos, siguiendo una investigación sobre diversidad que tuvimos la oportunidad de compartir en 1998 y sobre cuyos aportes nos apoyaremos frecuentemente a lo largo de este trabajo (Ministerio de Educación, *Fuentes*):

“Cuando la mayor parte de los alumnos habla una lengua o variedad diferente respecto de la escolarizada, la distancia lingüística actúa como barrera para la interacción docente-alumno, retardando en general el progreso escolar de todos. Aunque se promoció a los alumnos para evitar la repitencia y el abandono, estos están por debajo del nivel requerido. En este caso, se promociona al alumno hacia años o niveles ficticios o se lo hace repetir hasta que es demasiado grande para continuar”.

En otros casos, se considera que todos los alumnos manejan el dialecto estándar. Cuando llega alguno que habla una variedad diferente suele ser el alumno con problemas, el que no entiende. En general, es común que se le atribuyan problemas cognitivos, de desarrollo o de falta de madurez. Como señala Halliday (1986), se tiende a pensar que el aprendizaje es un proceso estrictamente cognitivo, desconociendo la gravitación de los aspectos lingüísticos en la cognición.

Otro caso corresponde a las escuelas de grandes urbes a las que asisten alumnos migrantes de diferentes regiones del país y de los países limítrofes, que manejan distintas variedades. En esas escuelas hay verdaderas clases multilectales.

Las diferencias lingüísticas entre los alumnos pueden llegar a ser muy grandes y a impedir en ciertos casos la comunicación entre ellos y con los docentes, ya que manejan códigos lingüísticos, de uso y de cortesía diferentes y usan palabras que significan cosas distintas para unos y otros.

Ante estas situaciones, los docentes de cualquier nivel “raramente poseen respuestas pedagógicamente adecuadas, ya que la formación actual,

tanto universitaria como terciaria no suele incluir la preparación necesaria para evaluar situaciones lingüísticas de diversidad, ni para desarrollar estrategias que pongan al alumno hablante de alguna de estas variedades en situación similar a la de quienes deben recorrer una distancia más corta y directa entre su lengua de partida y las demandas lingüísticas y comunicativas del contexto escolar. El éxito o el fracaso de los alumnos dependen más de las cualidades y la sociabilidad del docente que de la especificidad de su formación y de las políticas institucionales” (MCE op. cit).

### **Tercer problema: la interpretación de la diferencia. Teoría del déficit**

Respecto de este tipo de problemas, en la década de los setenta Basil Bernstein analizó el desempeño lingüístico de hablantes provenientes de distintas clases sociales y distinguió entre el “código lingüístico restringido” o “lenguaje público” de los dialectos ingleses de las clases bajas en Gran Bretaña y el “código lingüístico elaborado” de los dialectos de clase media y alta.

Desde ese enfoque, quienes no manejan la lengua estándar, porque no han estado expuestos a ella, están en déficit lingüístico en relación con los que sí tuvieron esa oportunidad.

Al respecto apunta Halliday: “Como el fracaso educativo se suele asociar con la clase trabajadora urbana inferior, en la práctica eso significa un dialecto sociorregional particular y, en ese terreno, encontramos dos versiones de la teoría del ‘fracaso lingüístico’, a veces conocidas como ‘teoría del déficit’ y ‘teoría de la diferencia’. De acuerdo con la teoría del déficit, todo el dialecto es simplemente deficiente; carece de algunos elementos esenciales: es deficiente, quizás, en sonidos, o en palabras, o en estructuras; ahora bien, eso no solamente es una tontería: es una tontería peligrosa. Desgraciadamente, pocas veces se la ha refutado de manera explícita; probablemente porque “[...] los lingüistas [...] consideran ese concepto del lenguaje tan absurdo que les hace pensar que nadie puede creer en él y que, por tanto, refutarlo no sería más que una gran pérdida de tiempo”. (Halliday, 1986, p. 36).

Sin embargo, el aprendizaje escolar se basa centralmente en la comunicación a través del lenguaje, por lo que es necesario que, especialmente quienes se están preparando para la docencia, reconozcan el papel crítico que tiene la lengua en la educación, y cuan estrecha es la relación entre enfoques más o menos adecuados de los problemas lingüísticos y las posibilidades concretas que se brindan a los alumnos para que puedan aprender.

Veamos algunas sugerencias de temas, estrategias y enfoques que, sin pretender exhaustividad podrían constituirse en puntos de partida para la formación de este perfil docente.

### **Primer paso: Lo inesperado es lo normal**

En primer lugar, es necesario hacerse a la idea de que el trabajo con la diversidad es connatural a la enseñanza de la lengua materna. En efecto, si se amplía el concepto de diversidad lingüística con el objeto de incluir las diversas manifestaciones de las variedades dialectales del español, se observa que el multilingüismo es la situación sociolingüística más frecuente en las aulas. Si la sociedad es multilingüe, en la escuela todo grupo es plural, toda clase es multilectal y manifiesta diferentes grados de diversidad cultural y lingüística.

#### **Algunas líneas de trabajo consecuentes con esta admisión**

- Las diferencias que presentan las lenguas y las variedades son sistematizables

Esta observación parece poco pertinente desde el punto de vista lingüístico, ya que desde la ciencia no hay lenguas no sistematizables, pero apunta a desmontar el posible prejuicio acerca de que puedan existir lenguas más o menos apropiadas para la expresión del pensamiento. Este prejuicio suele operar exclusivamente respecto de las lenguas de minorías lingüísticas y demora o incluso invalida la profundización de procesos cognitivos y metacognitivos cuando la lengua o variedad de partida de los alumnos es “sospechada de inferior”. Este principio se complementa con el siguiente:

Una descripción sencilla y clara de las lenguas y/o variedades presentes en la escuela, es indispensable para orientar el trabajo en un proyecto pedagógico respetuoso de la diversidad.

- Es conveniente formar a los docentes en las bases del análisis tipológico y sociolingüístico de lenguas.

Dicho análisis básico les permitirá contrastar las lenguas y variedades implicadas de manera sistemática para no quedar trabados en características superficiales que les impidan avanzar en aspectos sustantivos de la enseñanza.

En efecto, las diferencias e interferencias entre lenguas y variedades no deben ser obstáculo para avanzar en todos los otros sentidos en los que estos rasgos no afectan la inteligibilidad o la comprensión. La idea es formar futuros maestros consecuentes con un sencillo principio: las personas, aun los pequeños, pueden pensar y aprender contenidos de alta

calidad mientras se va trabajando paulatinamente con los aspectos más débiles de su performance.

- Los futuros docentes deberían focalizar su atención en la comparación y contrastación de los subsistemas que manifiestan preferentemente la variedad.

La comparación y contrastación de variedades produciría un conocimiento focalizado que les permitiría a los docentes concentrar la atención en rasgos o características precisas que mantendrían alerta la atención a la aparición de interferencias.

- La distancia lingüística puede constituirse en eje articulador de estrategias de enseñanza.

El concepto de distancia lingüística interesa para articular las estrategias y los contenidos que se van a desarrollar en clase, no para hacer de ello un uso estigmatizante. Cuando la distancia lingüística favorece el fracaso escolar, deberían perseguirse los siguientes objetivos:

La atención a la distancia lingüística y la heterogeneidad y su transformación desde ser consideradas desgracias inevitables a ser valoradas como ocasión de aprendizajes significativos, reclama una ajustada concepción respecto de la alfabetización y la alfabetización avanzada, que es donde se observan los más importantes fallos en la oferta educativa para las poblaciones vulnerables y de riesgo pedagógico. Será importante que los futuros docentes debatan sobre estas cuestiones que consideramos ligadas a la enseñanza de la lengua escrita. Hay algunos proyectos que se pueden poner en marcha y que pasan necesariamente por encarar en la escuela, por su peso, por su importancia, el problema de la diversidad desde la especificidad lingüística para poder alfabetizar más y mejor y que también pasan por profundizar el conocimiento de los maestros acerca de la diferencia lingüística para que no hagan diferencias de otro tipo que contribuyan a la vulnerabilidad.

## Bibliografía citada

- ARMENDÁRIZ, Ana (1998) *Documento de circulación interna* para la elaboración de M. de E. *Fuentes de lenguas aborígenes*.
- BEMSTEIN, B. (1974) *Class, Codes and Control*, Londres, Routledge & Kegan.
- BRASLAVSKY, C. (1999) *Doc. de circulación interna*, UPE.
- BRUNER, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- FILMUS, D., Braslavsky C. (1988) *Último año del colegio secundario y discriminación educativa*. Cuadernos FLACSO 3, Buenos Aires, Miño y Dávila Ed.
- CASSANY, D. (1994) *Enseñar lengua*, Madrid, Grao.

- CASTEL, Robert, (1992) "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso", en Affichard J. Y de Foucauld J.B. *Justice sociale et inégalité*, París, Esprit.
- HALLIDAY, M.A.K. (1986) *El lenguaje como semiótica social*, México, FCE.
- JORDÁN, J.A. (1994) *La escuela multicultural*, Barcelona, Paidós.
- Ministerio de Educación, (1998) Fuentes de lenguas aborígenes.
- ONG, W. (1987) *Oralidad y escritura*. México. FCE.
- PALOMINO, H. (1998) *El desempleo y la transformación del mundo del trabajo*(en prensa).
- SAPIR, E. (1964) *El lenguaje: introducción al estudio del habla*, México, FCE Siguán M. y Mackey, W. (1986) *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana.
- SIMONE R. (1992) *Diario lingüístico de una niña*, Barcelona, Gedisa
- TEDESCO J. C. *Las respuestas a nuevos desafíos*. En Clarín, Sección Educación 13/9/1998.
- VIGOTSKY, L. (Traducción española de 1962) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Lautaro.



# El programa DILINES para la descripción y el diagnóstico de la diversidad lingüístico-cultural en el primer ciclo de la Educación General Básica

*Zulema Inés Armatto de Welti<sup>1</sup>*

La manifestación marcada de la diversidad, en nuestro país y más aún en nuestra región, se manifiesta en el conocimiento y uso de otras lenguas por los grupos migrantes tanto nativos étnicos: tobas, mocovíes, pilagáes, etc. o criollos: guaraní, quichuas, etc., como extranjeros, sean americanos: paraguayos, bolivianos, etc. o europeos y también asiáticos: coreanos, chinos, etc.

La Lengua, en las situaciones de contacto (situaciones que con matices es casi un universal social), es una variable de singular y particular importancia dentro de las macrovariables<sup>2</sup> manejadas en los modelos de alfabetización, se trate de situaciones de pobreza, marginación, desnutrición o características socioculturales, y en particular en esta última. Su tratamiento, a través de microvariables, ofrece resultados pertinentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto de la lengua oral como de la lengua escrita (lectura y escritura). Es necesario hacer visible la diversidad integralmente, es decir en sus complejas manifestaciones socioculturales étnicas y criollas –en tanto hablantes de un idioma aborígen–, en las diferentes situaciones sociolingüísticas –en cuanto grado de vitalidad y nive-

---

<sup>1</sup> Facultad Humanidades y Artes - CIUNR. Universidad Nacional Rosario, Argentina.

<sup>2</sup> Compartimos la denominación de las categorías usadas por Alisedo *et alter*, 1999: *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Paidós, Educador.

les de dominio de las mismas— así como asumiendo la múltiple funcionalidad de la lengua en la cultura. Dado que la Lengua, fenómeno cultural complejo y especial —capaz de simbolizar a la cultura total y como sistema de comunicación— permite, por ejemplo:

—Conocer las diferentes relaciones implicadas entre lo cognitivo-cultural y lo referencial;

—Proponer soluciones a las problemáticas que giran en torno a la diferenciación entre oralidad y escritura en culturas en contacto;

—Por último (o en primer lugar) para lograr que la comunicación en el ámbito escolar sea funcionalmente adecuada, es necesario conocer y reconocer los fenómenos de transferencia lingüística, debidos a la/s lengua/s de sustrato, reflejadas en el habla de bilingües español-lengua/s aborígen/es, cuyas consecuencias estructurales y léxico semánticas la dificultan.

A fin de llegar a apropiarnos de lo expresado, resulta ineludible realizar un diagnóstico, basado en el conocimiento real y específico de las situaciones de contacto, que permita tratar, describir, analizar e interpretar la problemática de la diversidad multilingüe- pluricultural étnica y criolla, en el Primer Ciclo de la EGB. Puesto que el mismo generará elementos para la implementación de *Políticas Educativas*, la planificación *Lingüístico-educativa* en los distintos niveles, su funcionalización en el Diseño Curricular correspondiente, y en la Capacitación Docente (en tanto permita disponer de los heterogéneos perfiles de los educandos). Más aún, producirá la valoración del hogar —de sus miembros en el rol de depositarios, constructores y transmisores del patrimonio cultural— y gestará sentimientos positivos de pertenencia o identitarios en los niños.

En síntesis, la utilización de estos nuevos conocimientos permitirá alcanzar el pleno desarrollo de la competencia cognitiva, lingüística, afectiva y social del alumno en contextos de contacto multiculturales, pluriétnicos y multilingües. Lo que en suma ayudará a solucionar el problema de la *Adquisición de la lecto-escritura o mejor de la Alfabetización, función específica del Primer Ciclo de la Educación General Básica*.

El programa “*Transmisión e Integración Intercultural*”<sup>3</sup> contiene dos proyectos coordinados. Estos proyectos abordan la dimensión de la diversi-

---

<sup>3</sup> Esta investigación tiene como precedente nuestro proyecto: “La lengua guaraní y la revalorización de la cultura regional autóctona”, donde estudiamos, con características etno y sociolingüísticas, las interrelaciones que implican los conceptos lengua-cultura-sociedad y los múltiples aspectos de los contactos lingüísticos-culturales. Sus resultados

dad lingüístico-cultural en el universo del primer ciclo de la Educación General Básica (EGB), a través de la determinación de Áreas de contacto bilingüe intercultural y del estudio de una particular situación de contacto multilingüe intercultural, en escuelas urbano marginales de la región Educativa VI de la Provincia de Santa Fe, detectando las diferentes lenguas aborígenes y el grado de vitalidad etnolingüística de las mismas en los educandos y su grupo familiar ampliado, así como las correlaciones que mantienen con el contexto sociocultural de origen.

En el Proyecto I: *Áreas de contacto Bilingüe-Intercultural* (hablamos de Áreas para atender la dimensión de la diversidad según sus características regionales), nos ocupamos de: “Las proyecciones diatópicas del Bilingüismo español-guaraní en áreas monolingües españolas”<sup>4</sup> y de: “Las proyecciones diatópicas del bilingüismo español- otras lenguas aborígenes”.

En el Proyecto II: *La Escuela: Situación de contacto Multilingüe-Intercultural* (conceptualizamos como Situación la dimensión de la diversidad dentro de un proceso concreto, en nuestro caso el educativo). Sobre este proyecto hemos presentado avances en “Estado y desafíos de un proyecto de diagnóstico”<sup>5</sup>. Referidos a la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina) y también en “El diagnóstico Etnolingüístico para la problemática de la Diversidad étnica y criolla. Aportes a las Ciencias de la Educación”<sup>6</sup>.

Con una Beca del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, extendimos la investigación a toda la Región Educativa VI de dicha provincia.

Dado que uno de los objetivos generales del programa “Transmisión e Integración Intercultural” es proponer una estrategia de diagnóstico combinado que permita detectar, describir y analizar la problemática de la diversidad multilingüe-pluricultural étnica y criolla de la provincia, ex-

---

confirmaron la vigencia de lo Guaraní en la ciudad de Rosario. Consideramos el fenómeno de las migraciones internas y externas de población bilingüe; localizamos, en la geografía del municipio, la presencia de guaraní hablantes y su patrimonio cultural. Pero específicamente analizamos el proceso del bilingüismo –constatando los modos de adquisición, conservación, prestigio y transmisión de la lengua aborígen–, los grados y tipos de bilingüismo y las posibles causas de interferencias de la lengua aborígen en el español de los hablantes bilingües en su contexto sociocultural.

<sup>4</sup> Actas III Jornadas de Etnolingüística, Departamento de Etnolingüística, Escuela de Antropología –Facultad de Humanidades y Artes– UNR:25-31, mayo 1999.

<sup>5</sup> Actas de la IV Jornadas de Etnolingüística, Departamento de Etnolingüística, Escuela de Antropología –Facultad de Humanidades y Artes– UNR. 17 al 19 de mayo 2001.

<sup>6</sup> Actas de las V Jornadas rosarinas de Antropología Sociocultural, Departamento de Antropología Sociocultural, Escuela de Antropología –Facultad de Humanidades y Artes– UNR. Rosario, 16 y 17 de octubre 2001.

pondremos la metodología generada para estudiar esta heterogénea realidad.

Diseñamos la Encuesta “La diversidad lingüístico-cultural en el I Ciclo de la EGB” (ver Anexo), estableciendo las unidades de análisis sobre *Relación de parentesco*, en las líneas. A su vez las variables: correspondientes a la Identificación personal, fecha de nacimiento, lugar y provincia de procedencia y escolaridad, en las columnas. Además, ubicamos en las columnas la variable Lengua con sus valores y respectivas variantes: Español, Lenguas aborígenes, Otras europeas y Asiáticas.

Implementamos la aplicación de la Encuesta mediante una Muestra Estratificada aleatoria, de acuerdo al asesoramiento estadístico para el estudio de Poblaciones Finitas (por lo cual sus resultados se podrán proyectar válidamente a toda la población estudiada) escogiendo las escuelas según los resultados de la Muestra Exploratoria donde los establecimientos fueron seleccionados según los porcentajes con las características buscadas.

La información relevada permitió conformar un interesante Banco de datos. Para procesar los mismos, elaboramos el programa logístico computacional: **DILINES** (Diversidad Lingüística Escolar). Con él, la información registrada mediante la encuesta podrá ser sometida a análisis multidimensionales de acuerdo al criterio elegido para su tratamiento y fines propuestos o esperados. Es decir desde la dimensión estructural, donde el análisis estará centrado en la variable, el valor y/o en las unidades de análisis, combinándolo con la dimensión dinámica, según la estrategia de investigación adoptada tenga carácter descriptivo, explicativo, interpretativo, etc. Interpretar en su lectura las relaciones y/o correlaciones entre las diferentes variables, constituir clases con la unidades de análisis (pertenencia a una escuela, un distrito o el conjunto de la región escolar), estudiar la distribución de frecuencias de una modalidad, etc.

Su funcionalización implicará lograr el objetivo principal del diagnóstico *per se*, analizar e interpretar el efecto combinado de un conjunto de factores sobre el conocimiento (habla-entiende) de la/s lengua/s que posee el educando, hijo de padres migrantes o inmigrantes y su grupo familiar ampliado. Cuya incidencia resulta fundamental en el aprendizaje de la lengua materna, pero que aún se mantiene subsumida (a nivel institucional en general y docente en particular) por causas socioeconómicas demasiado evidentes y fácilmente detectables a las que se les adjudican la mayoría de las razones del fracaso escolar y el consecuente analfabetismo. Recordemos que el Sistema Educativo Oficial no posee estas respuestas y, por ende, no puede proveerlas a sus docentes. Quienes disponen, hasta el

presente, sólo de la posibilidad de someter a sus alumnos al control (por lo general infructuoso y traumatizante) de profesionales psicopedagogos y fonoaudiólogos, en el intento de lograr una adecuada comunicación con sus “chicos”. Cuando creemos que, la causa o impedimento de la correcta adquisición de la lecto-escritura, puede deberse únicamente a las características del sistema lingüístico, mejor, a la variedad dialectal, del agente transmisor de la lengua materna y a la interferencia que implica el uso en el hogar, de una lengua distinta a la española: causa, características y consecuencias que el maestro desconoce.

Finalmente, la estrategia de diagnóstico combinado propuesto permitirá, por ejemplo, detectar, describir y analizar el impacto de la diversidad multilingüe-pluricultural étnica y criolla, desde una de las aristas de la compleja problemática lingüística, al:

- Relevar las lenguas habladas –además de la española– por los educandos (pertenecientes al Primer Ciclo de la EGB en la Región Educativa VI de la Jurisdicción provincial) y su grupo familiar ampliado.
- Relevar las Secciones y Escuelas de la Región Educativa VI implicadas en dicha situación.
- Establecer, en relaciones porcentuales, el número de escuelas en cada Sección y de la incidencia del número de alumnos por escuela con esta problemática.
- Conocer la capacidad lingüística: Habla-Entiende, de los educandos y su grupo familiar (bi o multilingüismo).
- Conocer los grados de monolingüismo (primera y segunda generación) de los educandos, y su grupo familiar.
- Localizar las comunidades bilingües y plurilingües.
- Establecer las relaciones que existen entre lengua/s-edad y grado de escolaridad.
- Diferenciar las zonas de influencia (lugar de nacimiento).

## Anexo

### Diccionario de Variables

<b>Tabla de campos</b>	<b>Código</b>	<b>Descripción</b>
Escuela	01	Región
	02	Distrito
	03	Número de la escuela
	04	Nombre de la escuela
	05	Dirección de la escuela
	06	Total alumnos (año y división)
	07	Total alumnos encuestados
	08	Total No contesto
	09	No corresponde (nativos)
<b>Parentesco</b>	01	Padre
	02	Madre
	03	Hermano
	04	Hijo
	05	Abuela materna
	06	Abuelo materno
	07	Abuela paterna
	08	Abuelo paterno
<b>Nombre</b>	01	<b>Tipo</b>
		<b>Idioma</b>
		1-Español
		2-Italiano
	3-Portugués	
	4-Otro	
	02	1-Guaraní
		2-Toba
		3-Quichua
		4-Aimará

Aborígen		5-Pilagá
Aborígen		6-Mocoví
Aborígen		7-Otro
Aborígen	03	1-Coreano
Asiático		2-Chino
Asiático		3-Otro
Asiático		
<b>Encuesta</b>	01	Numeración de la encuesta
	02	Turno
	03	Número de la escuela
	04	Relación de parentesco
	05	Fecha de nacimiento
	06	Edad
	07	Lugar de nacimiento
	08	Provincia de nacimiento
	09	Año al que asiste
	10	Año al que asistió
	11	Español
	12	Código de Idioma 1



# Las nociones de *prácticas comunicativas* y *mediaciones* en el estudio de la diversidad cultural y la interculturalidad en el Barrio Obligado

*Roxana Cabello*<sup>1</sup>

## Presentación

El presente trabajo se inscribe en la investigación “Matrices culturales e Interculturalidad: la problemática de la diversidad cultural en el contexto urbano”<sup>2</sup> considerando especialmente el abordaje de la Comunicación, como una de las dimensiones que atraviesa fuertemente la trama de relaciones que se intenta identificar y caracterizar. De allí en más avanzaremos en la identificación y caracterización comparativa de diferentes tipos de *prácticas comunicativas* como espacio de manifestación de mediaciones y de componentes de *matrices culturales* diversas.

Nos encontramos así con un proceso en el cual intentamos construir un objeto de estudio –la diversidad cultural en el Barrio Obligado y sus dinámicas de interculturalidad– a partir del tratamiento de las diferentes áreas que dan cuenta de su complejidad. El propósito que orienta este abordaje nos impone entonces la necesidad de tomar decisiones precisas, tanto en el nivel conceptual como en el nivel metodológico, que colaboren

---

<sup>1</sup> Licenciada en Sociología. Investigadora docente, IDH, UNGS.

<sup>2</sup> La investigación se desarrolla en el marco del programa de Investigación del IDH/UNGS. Está dirigida por el Dr. A. Ameigeiras y conformada por un equipo multidisciplinario: D. Picotti, J. Vargas Géliga, E. Jure, R. Cabello, M. Latasa, L. Galván, G. Santa Cruz, C. C. Rastelli y C. Felloni.

con la comprensión de los procesos comunicacionales involucrados y que resulten, al mismo tiempo, coherentes con los lineamientos planteados en lo que podríamos denominar “el diseño macro” de la investigación.

En esta reflexión nos remitiremos exclusivamente al momento en el que comenzamos por la pregunta sobre cuál o cuáles de todos los fenómenos que podemos enmarcar dentro del campo de la Comunicación resultaría pertinente centrar nuestra atención. ¿Existe alguna dimensión en la cual esa complejidad a la que nos referimos se hace visible y aprehensible?

Nos parece que la idea de *prácticas comunicativas* puede constituir esa dimensión y deviene, por tanto, una de las nociones centrales de nuestra indagación. Como se trata de un concepto muy usado pero poco preciso en su definición, construimos una definición nominal luego de un recorrido que sintetizamos aquí y que consiste en, por un lado, analizar los rasgos distintivos que implícitamente asume este concepto en la perspectiva de J. Martín Barbero y, por otro lado, reconocer de qué manera se entiende este concepto en algunas perspectivas teóricas sobre la comunicación. A continuación incluimos también algunas consideraciones sobre otras dos nociones involucradas en el estudio que realizaremos: la de *mediaciones* y la de *matrices culturales*. De este modo intentamos dejar planteadas las principales categorías teóricas a partir de las cuales iniciamos la indagación sobre los aspectos comunicacionales.

### **Comunicación como *prácticas comunicativas***

Así, hemos tomado la decisión de desarrollar nuestro trabajo de investigación centrando la atención en la noción de *prácticas comunicativas*. Esta decisión surgió a partir de un proceso de reflexión sobre las diferentes dimensiones involucradas en nuestro proyecto. Proceso con el cual contribuyó una serie de lecturas y de análisis realizados. Enfocaremos entonces diferentes tipos de prácticas comunicativas para caracterizarlas y compararlas pero considerándolas también como prácticas en las que pueden hacerse visibles diferentes *mediaciones* y componentes de *matrices culturales* diversas.

La obra de Jesús Martín Barbero constituye, sin dudas, uno de los principales referentes teóricos en el diseño general del proyecto de investigación sobre diversidad cultural e interculturalidad. Consecuentemente esta referencia resultaba inevitable a la hora de encarar la dimensión Comunicación dentro del proyecto y con ella, una dirección necesaria para avanzar hacia la opción de respuesta que tomamos para nuestra pregunta referida al aspecto sobre el cual centraremos nuestra atención.

Cuando se trata de encarar los estudios en Comunicación J. Martín Barbero propone, en general, instalarse en el campo de la cultura y, en particular, trasladar el foco de atención desde los medios hacia las mediaciones. La decisión de incluir esta propuesta entre los principales referentes de nuestro trabajo impone la necesidad de precisar algunas nociones implícitas. Una de estas nociones es justamente la de *mediación*, que será motivo de reflexión más adelante. Otra de las nociones involucradas que necesitamos precisar, dejando por ahora en suspenso las restantes, es la de *práctica comunicativa* ya que el autor sugiere

“[...]investigar los procesos de constitución de lo masivo desde las transformaciones en las culturas de las clases subalternas. En una palabra, no desde los medios sino desde las mediaciones, desde las articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales y las diferentes temporalidades y la pluralidad de matrices culturales.”<sup>3</sup>

Una de las primeras inquietudes que surgieron fue la de intentar comprender qué entiende el propio Martín Barbero por *práctica comunicativa*. Dado que se trata de un concepto que aparece recurrentemente en varios trabajos del autor pero que en general no está definido nominalmente, realizamos una operación que consiste en identificar tanto atributos diferenciales del concepto como algunas de las manifestaciones en que el mismo se hace visible, con el objeto de generar condiciones para una posterior definición operativa. El punteo que sigue da cuenta de la síntesis de resultados de esa operación:

#### *Atributos diferenciales del concepto de práctica comunicativa en el enfoque de Martín Barbero*

- *Las prácticas comunicativas son prácticas culturales y como tales se caracterizan por la diversidad,*
- *En lo que respecta a su sujeto se las considera de manera individual o colectiva (grupal, social).*
- *Son aquellas prácticas de producción, circulación y apropiación de sentidos (significados, puntos de vista) que se realizan con recurso de tecnologías (aunque podría hacerse extensivo a aquellas que se realizan sin esta mediación).*
- *Manifiestan sensibilidades, formas de percepción,*
- *Implican conflicto, resistencias (relaciones de poder).*

<sup>3</sup> Martín Barbero, J. (1987) *Procesos de Comunicación y matrices de cultura - Itinerarios para salir de la razón dualista*, FELAFACS-GG-, Edic. Gili, pp. 81.

- *Construyen y expresan identidades.*
- *El enfoque privilegia aquellas que se vinculan con las apropiaciones y usos de productos comunicativos.*

*Algunas manifestaciones en que el concepto se hace visible*

Son prácticas comunicativas:

- Distintas modalidades de apropiación y uso de productos mediáticos (en distintos formatos y géneros) y de medios de comunicación.
- Distintas modalidades de expresión de sensibilidades, valoraciones, opiniones, etc. Ej.: grafitis.
- Diferentes formas de intercambio entre personas y grupos que hacen a la sociabilidad. Ej.: conversación, relatos, intercambios que hacen a la vida en el barrio, s Distintas modalidades de producción de discursos mediáticos. Ej.: publicidad, discurso político, melodrama y otros géneros.

Una vez realizada esta caracterización nos preguntamos: ¿qué concepto de prácticas comunicativas asumiremos en nuestra investigación? Entendimos que no asumiríamos la propuesta de Barbero sin antes realizar un trabajo de reconocimiento del modo en que el concepto “funciona” o se alude o está implícito en algunas de las perspectivas paradigmáticas de los estudios en comunicación de manera tal de ofrecer material para una discusión que nos permita luego asumir la/s posición/es que consideremos conveniente. Sintetizamos a continuación los resultados del repaso que hicimos de textos representativos de esas diferentes perspectivas. Este repaso nos ha permitido construir y adoptar una definición nominal de prácticas comunicativas que expresa las coincidencias de la propuesta de Martín Barbero con otras tradiciones con las que el autor está teóricamente vinculado como la de los Estudios Culturales e incluso la del propio Walter Benjamín cuyos aportes destaca manifiestamente. Pero veamos en principio los principales aspectos del recorrido realizado.

## **Respecto de la noción de *práctica comunicativa* en distintas perspectivas sobre comunicación**

### **Un punto de partida arbitrario**

Iniciaremos este párrafo tomando en consideración la única definición en sentido estricto que resultó de la revisión bibliográfica. Se trata de

aquella que propone María Cristina Mata quien cuando se refiere a las prácticas comunicativas dice:

“Entendemos por tales las particulares actividades de producción de sentido (interacciones simbólicas, diálogos, transmisiones de información, etc.) que se realizan con el concurso o no de medios técnicos. Utilizamos la expresión como sinónimo de acciones comunicativas.”<sup>4</sup>

Como puede observarse, se trata de una definición amplia pero que remite a un concepto muy preciso como es el de *acción comunicativa* y nos reenvía por consiguiente al universo teórico de Jürgen Habermas. El modelo de acción comunicativa que propone Habermas, especialmente centrado en la comunicación intersubjetiva lingüística, no equipara acción y comunicación,

“El lenguaje es un medio de comunicación que sirve al entendimiento, mientras que los actores, al entenderse entre sí para coordinar sus acciones, persigue cada uno determinadas metas.”<sup>5</sup>

Este modelo supone una relación interpersonal (donde se ponen en juego aspectos subjetivos, objetivos y normativos) en la cual el concepto central es el de interpretación ya que se busca continuamente el entendimiento mutuo para la acción conjunta. Esta búsqueda se apoya en el uso del lenguaje y la acción. Es decir, se introduce el medio lingüístico como mecanismo de coordinación de la acción, que ajusta los planes de acción y las actividades teleológicas de los participantes para que puedan constituir una interacción. El entendimiento remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado por los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica. (Habermas, J., 1999, 1ra. Ed. 1981)

En síntesis: son *acciones comunicativas* aquellos intercambios lingüísticamente mediados que suponen intersubjetividad, orientados hacia el entendimiento para la coordinación de planes de acción. Existe una relación de mutua influencia entre estos intercambios y la vida social

## Otras perspectivas

**El enfoque de los Estudios culturales:** en este caso el estudio de la comunicación aparece indisolublemente ligado al de la cultura. Para sintetizar la concepción de esta corriente consideraremos brevemente algu-

<sup>4</sup> Mata, M. C. (1998) “Glosario”, en Proyecto para la Licenciatura en Comunicación de la UNGS.

<sup>5</sup> Habermas, J. (1999), *Teoría de la Acción Comunicativa, TI*, Madrid, Taurus, (1ra. Ed. 1981), pp. 145.

nas posiciones de uno de sus exponentes más representativos: Raymond Williams sostiene que

“[...] dado que nuestra manera de ver las cosas es literalmente nuestra manera de vivir, el proceso de comunicación es de hecho el proceso de la comunidad: el compartir significados comunes, y en consecuencia actividades y propósitos comunes; la oferta, la recepción, la comparación de nuevos significados, que conducen a tensiones y logros de crecimiento y cambio.” (Williams, R.,: 1965)

Por otra parte la idea de *práctica* es central en el pensamiento de Williams. Según este autor la cultura está imbricada en **todas** las prácticas sociales. Existe una interacción de todas las prácticas con y dentro de las demás. En *Marxism and Literature*, Williams hace hincapié en la actividad constitutiva en general, en “la actividad sensorial humana como práctica”. Insiste en la absorción de todas las prácticas por la totalidad de una práctica real. La influencia de este autor es decisiva en la corriente de los estudios culturales que, según Stuart Hall, conceptualiza a la cultura como imbricada con todas las prácticas sociales; y a esas prácticas, a su vez, como manifestaciones comunes de actividad humana: práctica sensorial humana, la actividad a través de la cual los hombres y mujeres hacen la historia.<sup>6</sup>

Podría entenderse entonces a las *prácticas comunicativas* como aquellas que forman parte de la práctica real de los hombres y que involucran la producción, circulación y recepción (apropiación y usos) de significados en el marco de una sociedad mediatizada. De este modo se incluirían tanto las que se valen de medios técnicos como las que no. Existe una relación dialéctica entre prácticas comunicativas (actividad simbólica) y vida social.

**Análisis funcional de la comunicación** (Laswell, Wright, Lazarsfeld, Merton): Este tipo de estudios centra la atención en el sistema de medios de comunicación de masas con el objeto de describir las complejas relaciones entre los media y la sociedad. Se trata de determinar cuáles son las funciones que cumple este sistema respecto de la sociedad, los grupos y los individuos.

Entonces para pensar las prácticas comunicativas no nos situamos en el nivel de las relaciones interpersonales (asociadas en este caso con la interacción social, la socialización, la acción en y desde los grupos de referencia) sino en el de la producción, circulación y recepción de productos mediáticos en sus diferentes modalidades, géneros y soportes.

<sup>6</sup> Hall, S., (1994) “Estudios culturales: dos paradigmas”, en Revista *Causas y Azares* N°1, Buenos Aires, pp 27-44.

En este sentido vale la pena diferenciar la posición de Lazarsfeld y de Merton respecto de la de Laswell y Wright. Mientras que en el caso de los primeros podríamos pensar que las prácticas comunicativas se producen en ambos polos del proceso de comunicación (ya que los receptores seleccionan y procesan la oferta de acuerdo a sus necesidades –Merton– y a la mirada que conforman en los grupos de referencia –Lazarsfeld–), para los segundos estas prácticas se enfatizan en el caso de los propios medios.

Entonces, son *prácticas comunicativas* aquellas acciones que tienden a producir, poner a circular y recibir (con mayores o menores niveles de actividad) significados mediados tanto por el sistema de medios de comunicación como por otras instancias de mediación. Distintas dimensiones de la vida social y económica condicionan a las prácticas comunicativas.

**La perspectiva de la denominada Escuela crítica:** En el caso de Adorno y Horkheimer tomamos como referencia el ensayo sobre la *Industria cultural* en donde el interés se centra en el análisis de la cultura en la sociedad capitalista. Por tratarse de una cultura cada vez más mediaticizada, la mayoría de los productos culturales que analizan son mediáticos.

Como en la perspectiva anterior más que identificar un concepto de *práctica comunicativa* nos cabe la posibilidad de inferir elementos para una definición:

Son *prácticas comunicativas* aquellas *actividades* que realiza preferentemente la industria de los medios de comunicación (producción y circulación) que constituye un sistema único y homogéneo y sus sujetos. Los intereses del sector económicamente dominante condicionan a las prácticas comunicativas de manera tal que las mismas le son casi vedadas al polo de la recepción o se reducen al consumo acrítico.

Resulta útil a los fines de seguir la línea que propone Martín Barbero considerar también a otro autor vinculado con esta escuela: Walter Benjamín. En este caso las prácticas comunicativas podrían entenderse como uno de los ámbitos en los que se manifiestan las transformaciones del *sensorium*, de la experiencia social, que es el lugar donde se articulan los cambios en las condiciones de producción con las transformaciones en la cultura. Y esto tanto desde el punto de vista de la producción como de la circulación y de la recepción. Por otra parte, podría pensarse que, si bien sus estudios se centran en el análisis de productos culturales y mediáticos en particular, la concepción podría hacerse extensiva a todas las formas de producción, manifestación y apropiación de sentidos. Entonces serían *prácticas comunicativas* aquellas actividades de atribución de sentido que realizan individuos y grupos poniendo de manifiesto elementos de una sensibilidad común.

**Elementos provenientes de la Teoría de la recepción:** Con este título hacemos referencia a aquellas posiciones que se desarrollan principalmente en el campo de la crítica literaria y que se han hecho extensivas al estudio de los medios de comunicación (Eco, Fish, Sarlo). En este caso podría decirse que: se consideran *prácticas comunicativas* aquellos actos que permiten la producción de sentido (construcción de significados), que implican en todos los casos un tipo particular de relación caracterizada por la negociación entre uno y otro polo del proceso de comunicación. Si bien refiere principalmente a productos mediáticos, el modelo tiene su origen en el estudio de la comunicación lingüística y supone una relación de mutua influencia entre estas prácticas y el entorno social y cultural.

**El enfoque de la *discursividad social*:** El enfoque que propone Elíseo Verón se diferencia notablemente de la mayoría de las perspectivas ya descritas. En términos generales podríamos decir que existe un denominador común en esas otras perspectivas que podría resumirse diciendo: los sujetos sociales (individuales y/o colectivos) producen acciones (en algunos casos) y/o prácticas sociales (en otros). Algunas de esas acciones y/o prácticas son comunicativas o al menos tienen un componente comunicacional.

Para Verón, en cambio,

“[...]la conducta es un mensaje. (...) ‘Contextos’, ‘conductas’, ‘artefactos’: este es el universo de la comunicación social, tanto para el observador como para los actores que están sumergidos en él. Se trata de un universo enormemente complejo; su descripción por parte del observador implica –como toda descripción de mensajes– determinar los múltiples códigos que lo constituyen, las reglas de organización de esos mensajes.”<sup>7</sup>

Y agrega:

“[...] ya se trate de una secuencia específica de acción o de una cierta clase de acciones, puedo realizar de su sentido una multiplicidad de descripciones, porque puedo identificar una multiplicidad de fines y motivos probables operando simultáneamente. Diremos que un observador puede realizar de una conducta o clase de conductas, una multiplicidad de lecturas.”<sup>8</sup>

Esta afirmación, la de la polivalencia semántica, tiene implicancias epistemológicas y metodológicas importantes ya que supone que la determi-

<sup>7</sup> Verón, E., (1996) *Conducta, estructura y comunicación. Escritos teóricos 1959-1973*, Buenos Aires, Amorrortu, pp .189.

<sup>8</sup> Verón, E., op.cit., pp. 194.

nación del sentido de la acción dependerá del nivel de descripción en que se coloque el observador:

“[...] dependerá de cuál sea el cuerpo de reglas o normas con el cual el observador vincule la acción para 'comprenderla' y dar cuenta de su organización. En segundo lugar se confirma claramente que la determinación del motivo y el fin de la acción 'desde el punto de vista del actor' carece de toda importancia.”<sup>9</sup>

Una vez planteadas estas definiciones, el autor ofrece la siguiente clasificación:

“De las variadas clasificaciones de niveles de comunicación nos interesa retener, para nuestros propósitos, la diferencia entre la comunicación a nivel interpersonal y la comunicación a nivel grupal (de la sociedad global). En el plano interpersonal, la comunicación opera por medio del funcionamiento simultáneo de tres 'series' de información: la serie lingüística (auditiva), la serie paralingüística (volumen, tono, ritmo, etc.) y el lenguaje corporal (gestos, expresiones, posturas). En el plano de la sociedad global la comunicación se redujo, durante un largo período del desarrollo de las sociedades industriales, a la transmisión de mensajes lingüísticos en transcripción gráfica. Aún en la actualidad –no obstante la enorme transformación del soporte material de los mensajes sociales, sobre la cual volveremos enseguida– subsiste una diferencia importante con respecto al nivel de la comunicación interpersonal: hay una gran cantidad de mensajes que siguen siendo sólo lingüísticos. En la comunicación interpersonal no hay ningún mensaje que se reduzca a una sola serie.”<sup>10</sup>

“[...] la diferencia entre un proceso político en que la comunicación se establece predominantemente por medio de mensajes lingüísticos, donde el efecto opera gracias a los mecanismos semiológicos posibles en una serie digital no acompañada de otras series, y una situación en la que interviene en forma decisiva la televisión, por ejemplo, no es una mera diferencia de 'canales de comunicación': es una diferencia en la estructura semántica de la información transmitida. Los medios que influyen en forma creciente en el plano de la sociedad global (el cine y la televisión) son los que han hecho posible, por primera vez, la transmisión masiva de mensajes paralingüísticos y de contenidos codificados analógicamente.”<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Op.cit, p. 268

<sup>11</sup> Op.cit., p. 271

Hasta aquí la síntesis de resultados de nuestro proceso de revisión bibliográfica y de interpretación que nos ha permitido sumar claridad a nuestra comprensión del concepto que nos interesa a partir del ejercicio de establecer parentescos y diferenciaciones entre la postura de Martín Barbero y las otras posiciones consideradas. Desde el punto de vista de los parentescos, nos interesa recuperar —a través de la definición que adoptaremos para esta investigación y que presentaremos al final de este párrafo— la vinculación con los estudios culturales ingleses y con la perspectiva de Walter Benjamín. En este sentido señalamos particularmente un eje que se construye en torno de la consideración de la práctica real de los hombres y de la experiencia social que se construye tanto a nivel material como simbólico, cuando se piensa en prácticas comunicativas. Desde el punto de vista de las diferenciaciones, nos estaríamos alejando de aquellas posiciones que centran la atención en el sistema de medios y sus productos y/o que cargan las tintas en el espacio de la producción cuando se trata de generar prácticas comunicativas. Por otra parte podría decirse a simple vista que la perspectiva de Martín Barbero que aquí asumiremos aggiornada a nuestro objeto de investigación implica tratar de identificar ciertas construcciones de sentido por parte de los grupos en estudio. Al realizar esa tarea conviene prestar atención al llamado de atención que realiza Verón en el sentido de considerar que nos encontraríamos siempre frente a nuestros propios ejercicios de atribución de sentido como investigadores. Intentaremos entonces (como toda vez que se encara un estudio cualitativo con la convicción que existen ciertos aspectos de la producción de sentido a través de las prácticas sociales que pueden hacerse inteligibles) asumir esa limitación al menos como una de las variables que intervienen muy marcadamente en estos procesos que nos proponemos estudiar.

A esta altura de la exposición estamos en condiciones de explicitar que entenderemos nominalmente en nuestra investigación a las prácticas comunicativas como aquellas que forman parte de la práctica real de los hombres, que involucran la producción, circulación y recepción (apropiación y usos) de significados en el marco de una sociedad mediatizada y que expresan elementos de sensibilidades compartidas. De este modo se incluirían tanto las que se valen de medios técnicos como las que no. Existe una relación dialéctica entre prácticas comunicativas (actividad simbólica) y vida social.

Tomamos esta definición como punto de partida para el abordaje del problema de las prácticas comunicativas como ámbito de la acción y de la producción simbólica, en el que se generan y se ponen a circular elemen-

tos de sentido que intervienen en la definición de identidades y en los procesos que sintetizan cruces culturales, a través de la manifestación de diferentes mediaciones y elementos de las diversas matrices culturales en juego.

Se trata de un abordaje transversal, ya que las prácticas comunicativas se despliegan en los diversos campos de acción de los grupos en estudio, pero específico y que requiere por tanto un tratamiento particular. Por consiguiente se torna necesario desarrollar una definición operativa, tarea que estamos realizando sobre la base de las observaciones registradas en la etapa de relevamiento territorial (que permitieron priorizar subdimensiones para la identificación de las principales categorías analíticas) y de unas intuiciones iniciales que sintetizamos a continuación:

- *Los diferentes grupos que habitan el territorio en estudio probablemente se diferenciarían entre otros aspectos a partir de las prácticas comunicativas que desarrollan en distintas dimensiones como la de la sociabilidad, la de la producción de discursos públicos y la de los consumos culturales.*
- *Las dimensiones mencionadas en relación con la producción de prácticas comunicativas probablemente constituirían, a su vez, ámbitos de producción de identidades interculturales.*
- *Las dimensiones mencionadas en relación con la producción de prácticas comunicativas probablemente constituirían ámbitos de manifestación y actualización de diferentes tipos de mediaciones.*
- *Distintos tipos de mediaciones operantes probablemente manifestarían rasgos de identidad cultural diferenciales para cada uno de los grupos.*
- *Distintos tipos de mediaciones operantes probablemente manifestarían, a su vez, rasgos de identidad intercultural.*

Estos presupuestos, si bien bastante generales y primarios, ponen de manifiesto las principales subdimensiones que se considerarán para avanzar sobre el primero de los objetivos generales de esta área de investigación: Identificar y caracterizar los tipos principales de prácticas comunicativas que desarrollan los diferentes grupos que habitan el Barrio Obligado. Reiteramos entonces las subdimensiones que se caracterizarán y compararán: sociabilidad, discursos públicos y consumos culturales (incluyendo productos mediáticos).

### **Sobre las nociones de *mediación* y de *matrices culturales***

Por otra parte, las intuiciones mencionadas aluden asimismo a las otras dos nociones que remiten también al universo de Martín Barbero: la

de mediación y la de matrices culturales. En este punto es necesario establecer que son estas nociones las que consideramos centrales en nuestra indagación. Vale decir que identificaremos y caracterizaremos de manera comparada diferentes tipos de prácticas comunicativas producidas por los diferentes grupos que habitan el Barrio Obligado, con el objeto de contribuir con el estudio de la Diversidad Cultural y la posible Interculturalidad. Y en tal sentido nuestra tarea consiste en hacer visibles e interpretar aquellas mediaciones y aquellos elementos de diferentes matrices culturales que pudieran estar manifestándose en las prácticas en observación. Como podrá suponerse, se trata entonces de dos nociones que requerirán de un proceso de estudio y de reflexión crítica mayor del que hemos realizado hasta el momento. Sin embargo no podemos decir que en nada hemos avanzado.

En lo que respecta a la noción de mediación hemos tomado la decisión de mantenernos fieles a la propuesta de Barbero en cuanto a su conceptualización teórica. Recordamos que según el autor la mediación es el lugar donde se otorga el sentido al proceso de comunicación y la cultura es la gran mediadora. Hay una serie de mediaciones que conforman la interacción entre los distintos componentes del proceso de comunicación, de allí la importancia de ver los contextos en que se dan estas relaciones y no sólo las relaciones. Y esto no solamente cuando se trata de estudiar los aspectos vinculados con los usos de los medios (en donde el autor encuentra el interés principal) sino aquellos aspectos que refieren a los medios mismos: “*Lo que pasa en los medios remite a los mediadores, en el sentido en que los define M. Serrano, y a los diferentes contextos de vida –familiares, escolares, laborales, religiosos, generacionales–desde los que o en contraste con los cuales, viven los grupos y los individuos esa cultura*”.<sup>12</sup>

Si bien la idea es que de las mediaciones hay que ir a las prácticas sociales, a los procesos de acción social de los sujetos sociales, es necesario contemplar que las mediaciones se manifiestan en prácticas concretas que Guillermo Orozco Gómez<sup>13</sup>, comentando a Barbero, clasifica como

- *Prácticas de socialidad*: prácticas cotidianas de todos los sujetos sociales Para negociar el poder de cualquier autoridad; negociación del espacio de unos con los otros.
- *Prácticas de ritualidad*: rutinas, repetición de prácticas. Ej.: cómo se pasa el tiempo libre. La rutina determina la producción de sentido y la pro-

<sup>12</sup> Martín Barbero, J, (1987) *Procesos de Comunicación y matrices de cultura – Itinerarios para salir de la razón dualista*, FELAFACS-GG-, Edic. Gili, 1987, pp-81.

<sup>13</sup> Orozco Gómez, G., (1996), *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*, Editorial de Periodismo y Comunicación - UNLP, La Plata, pp. 113-118.

pia producción cultural que se da a través de ella. *Tecnicidad*: en su doble rol de *instrumento* e *innovador perceptivo*.

Este último aspecto remite al análisis de Martín Serrano,<sup>14</sup> reconocido por Martín Barbero como uno de los orígenes de su perspectiva.<sup>15</sup> Serrano enfoca especialmente el tema de la mediación que ejercen los medios de comunicación masiva y diferencia un tipo de *mediación estructural* (o *ritualización*) de otro tipo de mediación a la que denomina *cognitiva* (o *mitificacióri*). Se trata de dos tipos complementarios, por un lado, la *Mediación cognitiva* que opera sobre los relatos, ofreciendo a las audiencias *modelos de representación del mundo*. Cuando elabora una representación del mundo, se enfrenta con el conflicto entre *acontecer/creer*, por eso en los MDC esta mediación produce *mitos*. Como toda tarea mítica ofrece seguridad por el recurso a la *reiteración de datos de referencia familiares en el relato de lo que ocurre* (la comunicación como confortación de las audiencias).

Por otro lado, la *Mediación estructural* que opera sobre los soportes, ofreciendo a las audiencias *modelos de producción de comunicación*. Cuando elabora un producto comunicativo, se enfrenta con el conflicto entre *acontecer/prever*, por eso en los MDC esta mediación produce *rituales*. Como toda labor ritual, ofrece seguridad por el recurso a la *repetición de las formas estables del relato* (la comunicación como institucionalización de los mediadores).

Retomando ahora la diferenciación entre tipos de prácticas en las que se manifiestan las mediaciones (socialidad, ritualidad y tecnicidad) podemos establecer también (otra vez con Orozco Gómez), diversas *fuentes de mediación*, a saber: *mediaciones individuales*: hay esquemas mentales mediante los cuales la gente percibe, presta atención, asimila, procesa, evalúa, memoriza o incluso se expresa; *mediaciones institucionales*: familia, escuela, trabajo, iglesia, etc.; *mediaciones situacionales*: situación de recepción, estados de ánimo ¿modifican? ¿cómo se relacionan con los medios?; *mediaciones de referencia*: incluyen todas las características que sitúan en un contexto o ambiente determinado: edad, género, etnia, raza, clase.

Nuestra intención es indagar cuáles de estos tipos de mediaciones se manifiestan en las diferentes prácticas comunicativas en estudio para cada grupo, cómo se manifiestan, cómo podemos interpretarlas y en qué medida expresan elementos que contribuyen con la construcción de identidad.

<sup>14</sup> Serrano, M. M. (1985), "La mediación de los medios de comunicación", en M. De Moragas (edj, *Sociología de la comunicación de masas I*, Barcelona, GG.

<sup>15</sup> En Martín Barbero, J., (1998) "De la Comunicación a la Filosofía y viceversa: nuevos mapas, nuevos retos", en AAVV, *Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín Barbero*, Santa Fe de Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

des culturales diferentes o colaboran con la producción de identidades culturales compartidas por los grupos.

Por último, la noción de *matrices culturales* constituye uno de los intereses principales que orientan esta investigación y, por consiguiente, aparece como materia de especial tratamiento<sup>16</sup> en su consideración como instancias dinámicas que conforman matrices de aprendizaje y prácticas sociales y simbólicas interrelacionadas en una trama de significación.

Tomando en consideración esta concepción la indagación empírica tenderá a la identificación de tres sub-dimensiones centrales: la de las *tramas de significaciones*, la de las *resignificaciones* y la de la *memoria*. Avanzar sobre la tematización de estos aspectos es la tarea que tenemos por delante. Sin embargo, consideramos que las decisiones que hemos expresado aquí y que involucran lo que consideramos categorías analíticas centrales para nuestra investigación, constituyen un interesante punto de partida para comenzar el recorrido que J. Piaget describiría como *del centro a la periferia*, desde los enfoques teóricos hacia los ámbitos del registro empírico, para volver luego a problematizar cada categoría y a sumar otras nuevas según lo reclame la propia marcha de la investigación.

## Bibliografía consultada

- AAVV, (1994) "Cuaderno: Estudios Culturales ingleses", en Revista *Causas y Azares* N°1, Buenos Aires.
- ADORNO T. Y HORKHEIMER, (1997) M., *Dialéctica del Iluminismo*, México, Sudamericana, (1ra. Ed. 1944).
- BARBERO, J. M., (1988) "De la Comunicación a la Filosofía y viceversa: nuevos mapas, nuevos retos", en AAVV, *Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de BARBERO, J. M.*, Santa Fe de Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- BARBERO, J. M., (1987) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, México, GG.
- BARBERO, J. M., (1987) *Procesos de Comunicación y matrices de cultura - Itinerarios para salir de la razón dualista*, FELAFACS-GG-, Edic. Gili, 1987.
- BENJAMÍN, W., (1983), *L'oeuvre d'art a l'ère de sa reproductibilité technique*, Essais 2 (1935-1940), París, Denoël.
- ECO, U., ( 1979) *Lector in fábula: le role du lecteur ou la cooperation interpretative dans les textes narratifs*, Paris, Libraire générale française.
- GAITÁN MOYA, J. Y PIÑUEL REIGADA, J., (1995) *Metodología general, conocimiento científico e investigación en la comunicación social*, Madrid, Síntesis.
- HABERMAS, Jürgen, (1999) *Teoría de la Acción Comunicativa, T1*, Madrid, Taurus, (1ra. Ed. 1981)

<sup>16</sup> Cfr. A. Ameigeiras, "Matrices culturales", Documento interno de trabajo, IDH, UNGS.

- HOGGART, R., (1957), *The uses of literacy*, FairLawn, N. J., Essential Books. Katz, E., (1957) "The two step flow of communication. An up to date repon on an hypothesis", *Public Opinión Quarterly*, vol.21.
- LASWELL, H., (1948) "The structure and function of communication in society", en BRYSON, L. (comp), *The communication of ideas*, New York, Harper.
- LAZARSELD, P. Y MERTON, R., (1977) "Comunicación de masas, gusto popular y acción social organizada", en Muraro, H., (comp) *La comunicación de masas*, Buenos Aires, CEAL.
- MATA, M. C., (1997) "Glosario", en *Proyecto para la Licenciatura en Comunicación de la UNGS*.
- MATTELART, A. Y MATTELART, M., (1997) *Historia de las teorías de la comunicación*, Barcelona, Paidós.
- MORAGAS, M de, (1985) *Sociología de la comunicación de masas*, México, G. Gilli.
- OROZCO GÓMEZ, G., (1996) *La investigación en Comunicación desde la perspectiva cualitativa*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, UNLP.
- SARLO, B., (1985) Crítica de la lectura ¿Un nuevo canon?, en revista *Punto de vista*, N°24, Bs.As., pp.7 a 13.
- VERÓN, E., (1996), *Conducta, estructura y comunicación. Escritos teóricos 1959- 1973*, Buenos Aires, Amorrortu.
- WILLIAMS, R., (1961) *Marxism and Literature: 1780-1950*, Harmondsworth, Penguin.
- WILLIAMS, R., (1965) *The long Revolution*, Harmondsworth, Penguin.



## II.4. Diversidad cultural y experiencias educativas



# Identidad, estigma y formación universitaria

***Mariano Juan Garreta***<sup>1</sup>

Voy a tratar de ser breve, cosa que me resulta siempre difícil y a veces imposible, por eso en parte leeré algunos datos de esta ponencia. Quiero contar un poco la génesis de esta propuesta, se trata de un proyecto de investigación elaborado en la Cátedra de Antropología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, y del que es coautor el profesor adjunto de la misma, Pablo Bonaparte.

El proyecto recibió una buena evaluación, está aprobado y probablemente sea financiado, pero en el CONICET en estos momentos no hay fondos y no es desdeñable la posibilidad de que la financiación no se concrete jamás. Reconozcamos que son las desgraciadas reglas del juego, eso no importa. El tema de la investigación se produce ante una preocupación que fuimos detectando a lo largo del dictado de la materia y la interacción, a veces informal, con los alumnos. Los temas que aparecieron están relacionados con las diferencias culturales y la discriminación encubierta de nuestra sociedad aparentemente pluralista y nos propusimos preguntar acerca de cómo se construye, con qué elementos y no precisamente por parte de la gente del común, sino por parte de los futuros graduados universitarios, seguramente profesionales y que muy probablemente van a ser funcionarios del Estado, responsables de decidir políticas públicas, que seguramente van a tener incidencia en la vida de los ciudadanos comunes sobre los que van a decidir políticas.

Considero como profesor universitario que descuidar este aspecto es grave. Estoy convencido que se trata de un tema muy importante, quizá

---

<sup>1</sup> Profesor Asociado Regular CBC UBA. Evaluador Científico Tecnológico FONCyT.

no intrínsecamente relacionado con el dictado de los contenidos específicos de la materia, pero seriamente involucrado con una formación y actitud ética de un profesional universitario. Mi segundo hijo (el del medio) que es universitario, ya se recibió de Licenciado en Ciencias Políticas (el mayor se está doctorando en Filosofía), un día me dijo, “sos el único argentino que yo conozco que es de Boca, porque el tata [mi padre] era español”.

Entonces, si yo soy el único argentino de Boca, esto insinúa o quiere decir que todos los partidarios del Boca son bolivianos, que es una generalización claramente discriminatoria.

Hablando y discutiendo estos temas referidos a la construcción de las identidades ajenas con la gente de la cátedra y pensando un poco me pregunté y planteé la inquisición acerca de cómo construye la gente este tema. Y lo que nos propusimos fue armar unas grillas orientadas a cruzar o poner en relación calificaciones positivas y negativas con supuestas adscripciones laborales, étnicas y/o nacionales.

Esta tarea resultó un pequeño avance exploratorio que hicimos y realmente nos dio unos resultados impresionantes por la imprevisibilidad (frente a nuestras certezas positivistas) de las variaciones y hasta por la sutileza en la manera de distinguir los casos, con un grado muy particular. Al respecto puedo adelantar a modo de un ejemplo que se reitera: un pobre es un ladrón, pero un corrupto es delincuente.

Entonces, esto trata de la construcción de identidades y representaciones sociales en sectores medios de la ciudad de Buenos Aires. Estos fenómenos se dan en el universo de los futuros profesionales con formación superior y con orientación a un potencial desempeño en la administración pública. Debo reconocer que no estuve ayer en el encuentro anterior. Y desgraciadamente hoy no está presente la ponente caboverdiana. Quizá no se haya discutido lo suficiente el concepto de identidad. El concepto de identidad es un concepto relacional, yo soy en parte lo que creo que es mi grupo pero soy también lo que opinan los demás de mí, no es un camino de ida la identidad, es un camino de ida y vuelta, se construye reconociendo algunas cosas que van cambiando y me la construyen en parte desde afuera: en mi caso personal gozo o sufro de doble nacionalidad, pero voy a España con el pasaporte argentino, e independientemente que de otro bolsillo pueda sacar el pasaporte rojo, soy “sudaca”. No puedo zafar de mi condición de porteño, encima argentino, imagínense una verdadera catástrofe, ustedes saben que hay muchos chistes de argentinos así como hay chistes de gallegos, de belgas, de irlandeses, hay muchos chistes de argentinos. Lo que interesa son las formas de proyec-

ción de imágenes de sí mismo como autoconstrucción y como proyección en la instalación de estereotipos o estigmas de otros culturales a través de encuestas cuanti-cualitativas por las que se puede medir e interpretar su emergencia y características. El universo de aplicación de este proyecto es el de los estudiantes universitarios y miembros de la administración pública nacional y del sector profesional, en lo que resulta significativo, es la capacidad potencial de incorporar y reproducir sus representaciones sobre el imaginario histórico social y la opinión pública.

Habría igualmente, aunque excede el campo originalmente propuesto en este proyecto, que aplicarlo a los comunicadores sociales. Esta misma problemática se podría extender a los maestros para saber por qué dicen algunas cosas que dicen, de las que uno se entera por los hijos. Seguramente no se trata de un tema de culpa, es probable que no sean totalmente conscientes de sus afirmaciones y se sienten respaldados por el horrible sentido común.

Se busca profundizar los aspectos de la construcción de las representaciones que conforman la identidad, elegimos un grupo particular, los futuros profesionales que integrarán la administración pública, esto es importante porque sus representaciones definirán políticas públicas que son también políticas culturales. Se busca establecer a través de encuestas cualitativas el grado de correlación de los referentes y sus agrupaciones para establecer los grados de relación que tienen con un conjunto de estereotipos. Con estos marcos referenciales y su potencial sucesiva complejización, se trata de construir un hipotético deber-ser cultural, punto de partida que nos permita describir las características y contenidos de su construcción para compararlos con las referencias establecidas por dos autores interesados en temas similares. Para el caso no nos resulta satisfactorio la medida de detección de un límite intergrupar en el marco de los objetivos a alcanzar dentro de este proyecto. Por el contrario, nos interesa trabajar con la detección, análisis e interpretación del material que si bien sabemos es contingente, dado que los datos van a cambiar con los años.

Hace diez años los punguistas eran chilenos, ahora todos los peruanos son ladrones, ya sabemos, que estos estigmas van variando, no importa cual es el elemento que se usa, para elaborar el mismo, él se transforma en el tiempo, pero siempre hay una construcción discriminatoria y generalizadora, llegaron últimos los peruanos. También los uruguayos que llegaron antes, tuvieron lo suyo en su momento cuando fue la época en que vinieron muchos a Buenos Aires.

Por el contrario, se está trabajando con la detección, análisis e interpretación del material, si bien contingente, con el que se construyen las

representaciones con las que se alude o simbolizan los valores y disvalores acerca de “los otros”. Porque los procesos de construcción de identidad como parte del suceso mayor de la creación y recreación de los componentes de la cultura de un grupo, que siempre tiene un doble aspecto, por un lado, aparecen los significados presentes en las expresiones articuladas u orientadas desde los preceptos que se enuncian o instalan desde la esfera pública y por otra parte, están los significados sostenidos o sedimentados en los modos de vida concretos de la gente. Todo el mundo sabe lo que es políticamente incorrecto y lo que no se puede decir en público, más en estos tiempos de la instalación aburrida del discurso único. A niveles privados, en casa, uno dice una sarta de barbaridades constantemente, porque las piensa, entonces, cuando opera en sus cargos o responsabilidades públicas, convive lo políticamente correcto y lo que cada uno en el fondo cree íntimamente y ahí se da una condición contradictoria o hipócrita, porque si no se toma conciencia de estos mecanismos, es relativamente difícil resolverlos.

Los productos culturales y las representaciones de los límites internos del sí mismo y la extraversion de lo distinto como mecanismo para diferenciarse de los otros, se reproducen, en la medida en que ponen en funcionamiento, una trama compleja y cambiante de discursos y narraciones que encuentran eco y se instalan en tanto operan en esferas públicas y privadas. En estos ámbitos las combinaciones de significado están en relación con las historias, la memoria y las inversiones psíquicas. Los conjuntos biográficos, donde se plasman o materializan las combinaciones relativamente definitivas que resultan, son difíciles de perseguir con antelación. Por el contrario y éste es uno de los objetivos de ésta investigación, sus productos deben detectarse *ex post*, luego de aparecer en los códigos lingüísticos y anclarse en discursos o en acciones prácticas que determinan o resignifican la fluidez formal de símbolos y signos.

Suponemos y tratamos de confirmar a través del análisis de los emergentes de las representaciones y los discursos, cómo la identidad cultural en permanente construcción y reconstrucción opera no al azar sino dentro de las prácticas y relaciones disponibles, acá hay que aclarar, prácticas y relaciones de poder disponibles, y de los símbolos e ideas existentes. O sea, por más que haya una evolución simbólica muy grande, el repertorio de lo estigmático es bastante reducido. El hecho de que haya signos, símbolos e ideas recurrentes, no asegura que sus significados sean siempre los mismos, ni que hayan cambiado en el contexto de prácticas nuevas. Igualmente la variabilidad y contingencia de los referentes a los que se puede apelar, en una etapa de evolución simbólica potenciada por la irrupción

de los medios masivos de comunicación, permite atender la posibilidad inversa. Se debe considerar que, aunque las representaciones adquieren características aparentemente novedosas, su referencia sigue articulada con problemas de vieja data.

Por lo dicho se propone desarrollar una metodología que integre los aspectos cuanti-cualitativos tanto en la etapa de inferencia como en la necesaria contrastación, su seguimiento y control. Si bien los resultados finales de esta investigación no se proponen el mismo objetivo y se va a trabajar con otro universo. Una situación comparable a la que en su momento significó –con sus limitaciones– el famoso Los que mandan, de José Luis de Imaz (Editorial Eudeba), que de alguna manera fue un primitivo intento de tratar de describir el imaginario de los curas, los militares, los sindicalistas, o sea, trabajando desde adentro de cada uno de estos grupos que, de alguna manera, manejaban poder. En el campo de la administración pública se hace necesario cubrir esta área de conocimiento, para planificar un grado de formación de los potenciales ingresantes y un gran refuerzo de capacitación posterior. Debe discutirse desde un plano teórico y empírico la importancia de los aspectos culturales en la actuación de las personas y los aspectos metodológicos y técnicos que permiten instalar y validar esta discusión. Dentro de aspectos más específicos, hay que investigar los elementos constitutivos concurrentes en la construcción de referencias focalizadas, ya que suponemos que la investigación debe revelar la intersubjetividad de las enunciaciones subjetivas. Porque en este aspecto importa lo cuantitativo, a lo que debe sumarse lo cualitativo y la concurrencia en una construcción grupal. Investigar los elementos constitutivos concurrentes en la construcción de referencias focalizadas ya que suponemos que la investigación debe revelar la intersubjetividad de enunciaciones subjetivas. Partiendo del estudio de los grupos de pertenencia original, en su interacción con formas de construcciones alternativas, no contradictorias para la interacción y/o integración a grupos de pertenencia institucional. Requiere investigar también las proyecciones, los imaginarios y los recursos simbólicos, acciones y elaboraciones discursivas de la adhesión informal a grupos de referencia con el objeto de determinar grados reales o potenciales de cohesión y/o conflicto explícito y/o latente en los mencionados grupos institucionales, especialmente como incorporados a este tema de la enseñanza superior universitaria y no universitaria y la administración pública o servicios descentralizados.

Finalmente, y termino con esto, se hace necesario analizar las sucesivas construcciones grupales desde las formas originarias atravesadas por

las adecuaciones respecto de los grupos institucionales proyectando las síntesis sucesivas en las relaciones establecidas, hacia o con relación a otros segmentos sociales de interacción real o potencial en el marco de la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense.

# Educación intercultural, profesores de educación media y contextos urbanos. Reflexiones desde la experiencia chilena

*Ricardo Salas Astrain<sup>1</sup>*

## **Introducción**

La Reforma Educacional puesta en práctica en Chile ha sido motivada fundamentalmente por una necesidad del Estado y de la sociedad chilena de ajustar los procesos de formación de las personas de acuerdo a las exigencias que tiene una sociedad como la nuestra, en un mundo cada vez más tecnológico y competitivo. La esperanza puesta en los aportes de la educación es que ella permitiría, por un lado, competir al nivel internacional y de esta forma permitir el ingreso del país a las nuevas exigencias competitivas en diversas áreas: económica, política y cultural. Esta nueva realidad mundial de globalización hace que las culturas nacionales se vayan “transformando en ensamblados multinacionales en que resulta cada vez más difícil saber qué es lo propio” (Rodas M.T., 1997, p. 4.). Este hecho plantea el desafío de “replantearse la educación formal para que atienda la heterogeneidad y diversidad cultural que define a nuestras sociedades y a nuestras poblaciones escolares. Nuestra idea es que no es posible avanzar en la modernización de la educación y lograr la equidad que se está procurando sino se atiende la diversidad cultural” (Magendzo, A. y Lavín S. en “Producción y actualización curricular”).

En términos prácticos la Reforma Educacional en Chile se ha operacionalizado en cuatro grandes ámbitos:

---

<sup>1</sup> UCSH-Chile.

1. Los programas de Mejoramiento e Innovación (Mece, 900 escuelas, PME, Enlace, Talleres de Perfeccionamiento Docente, Talleres de Aprendizaje, Montegrande).
2. La Reforma Curricular (Decretos Supremos N° 40 y 220).
3. El Fortalecimiento Docente (Programa de Perfeccionamiento para los profesores en ejercicio, pasantías y becas para estudio en el exterior, premios anuales a la excelencia docente y fondos concursables en proyectos plurianuales para las Universidades formadoras de profesores).
4. La extensión de la jornada escolar, para facilitar una profundización de los aprendizajes, incentivando el uso de bibliotecas y laboratorios de computación o bien dando mayor posibilidad para el reforzamiento.

Este artículo quiere profundizar particularmente en el tercer tipo de intervención, en particular en el Proyecto de Formación inicial docente de profesores de Educación Media. En Chile el fortalecimiento docente en el marco de la educación adecuada a las exigencias socio-culturales ha sido históricamente un tema complejo que a veces ha sido soslayado, y en otros momentos ha generado grandes debates sociales y culturales. Se sabe que el proceso de consolidación de un sistema educativo nacional —el primer tipo de fortalecimiento docente de la República— se hizo sobre la base de una filosofía positiva-utilitarista y de una ideología urbanista y laica, que ha repercutido negativamente en la valorización de las culturas regionales, locales, populares e indígenas.

Esta compleja situación histórica de un Estado Docente es la que ha generado un tipo de educación centralizada no sólo administrativa sino culturalmente. Los sistemas de formación de los profesores de antaño suponían un mismo modelo para los que enseñaban en las grandes ciudades, en los pequeños pueblos y villorios campesinos y en las comunidades indígenas. El tipo de profesor de enseñanza media era el retransmisor de una cultura nacional definida por los programas racionalistas y utilitarios de los grandes teóricos e ideólogos de la Educación Nacional. No es una sorpresa encontrar aún en la formación contemporánea de profesores esta concepción monocultural, y apreciar que a pesar de los esfuerzos desplegados en los últimos años, las mallas curriculares en las que se forman a los profesores tienden a incorporar selectivamente los conocimientos y prácticas de una forma cultural reconocida oficialmente en Occidente (por lo general orientado valorativamente por un aprecio de lo racional, de lo blanco, de lo masculino) y difícilmente aparecen otros contenidos y prácticas que integren los elementos propios del mestizaje, de lo indígena, de lo femenino, y donde no tienen cabidas las nuevas formas culturales de

los jóvenes y sus procesos de sincretismo cultural (Calderón, Hoppenhayn y Ottone, 1993, p. 22.).

Por tanto, al formar profesores de educación media tradicionalmente se procuraba formar especialistas que, mediante la educación positivista y laica, afianzaran nuestra pertenencia a una cultura europea-occidental, y donde fundamentalmente se buscaba generar un sentimiento de pertenencia nacional y de identidad cultural. En este sentido, se ha excluido del curriculum la consideración de la heterogeneidad cultural que caracteriza a nuestras sociedades periféricas. Esta observación supone reforzar otras perspectivas que ayuden a superar esta cultura de la discriminación dando paso a una cultura de aceptación de otras tradiciones diferentes, reconocer la legitimidad a la diferencia, esta se sabe por la experiencia de otros países es una labor compleja pero que debe ser asumido por las transformaciones del sistema educacional.

Sostenemos que el esfuerzo de la Reforma Educacional por afianzar una democracia política y cultural de tipo moderno en Chile, exige desarrollar aprendizajes y competencias sociales muy específicas ligadas a la realidad multicultural que va definiéndose en Chile. Esto significa que la formación de profesores de educación media a la pluralidad cultural es un paso relevante que avanza en la consolidación de un nuevo rol cultural del profesor, de nuevas prácticas didácticas y de una nueva re-orientación de los contenidos de los Programas de las Asignaturas. El supuesto implícito es que una formación de profesores en vistas a una educación que prepare a la aceptación de la diversidad cultural, étnica y religiosa favorece, en definitiva, el desarrollo en los estudiantes de educación media de la capacidad de reconocerse a si mismos y también a otros como sujetos poseedores de una identidad personal y cultural; lo que ayuda a una comprensión y una nueva relación social en un mundo social y cultural globalizado que tiende a favorecer la re-construcción de identidades.

## **Transversalidad y cultura en la Reforma Educacional**

Estos presupuestos acerca de la pluralidad consideramos que han sido asumidos explícitamente por la Reforma Educacional en Chile, en los objetivos transversales. En ellos se dice expresamente:

- “Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad.”
- “Reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición

física, etnia, religión o situación económica.” (Los OF y CMO de la Educación Básica Chilena en *Revista de Educación* N° 232, 1996, p.11)

La necesidad de formar profesores de educación media que consideren de una manera sistemática la cuestión de la pluralidad y de la identidad cultural, lleva a destacar otra acepción más amplia de una educación intercultural, en un contexto de la globalización cultural que caracteriza el mundo a fines del siglo XX. Este proyecto considera que la interculturalidad ya no sólo remite a la realidad indígena, sino a las diversas comunidades culturales que co-existen en el seno de nuestra sociedad chilena y latinoamericana. En este sentido se ha avanzado la idea que la “interculturalidad” alude, en términos generales, a la relación entre grupos étnicos y culturales distintos, a su mutua comprensión y a su valoración. A diferencia de la noción de multiculturalismo, que tiene básicamente una función descriptiva (de la mera coexistencia entre pueblos y comunidades distintos), en el concepto de interculturalidad subyace el afán de establecer *nuevas* formas de convivencia entre culturas diferentes que deben interactuar. El prefijo *-inter-* expresa antes que nada una interacción, y más concretamente la voluntad de suprimir las barreras entre los pueblos, la búsqueda de un diálogo enfocado a la aceptación mutua y a la colaboración (o por lo menos al respeto). Alude, en una palabra, a la reciprocidad, por lo tanto la educación intercultural no debería sólo estar dirigida a los dos grandes polos de la relación intercultural: **indígenas y no indígenas, sino que a todos los contextos culturales que interactúan.**

En los espacios de las relaciones interculturales –entendidas éstas como relaciones interétnicas o entre comunidades culturales– la educación intercultural ha de asumir el reto de contribuir a una relación igualitaria y de intercambio entre los pueblos y comunidades en contacto. Lo anterior cobra mayor valor si consideramos que en el país hay muchas personas de origen indígena y que han crecido en un ambiente urbano de cultura occidental. Esta realidad socio-cultural sin duda compleja, debe ser asumida por el conjunto de la sociedad como **consecuencia** de nuestra compleja historia de discriminación cultural y social y por tanto se deben dar los pasos para avanzar en su resolución.

En este sentido, la implementación de este modelo educativo intercultural, no sólo correspondería a una simple y nueva disciplina del currículum escolar. En palabras de algunos autores, la EIB implica “[...] un reposicionamiento global de los objetivos, de las maneras, de los contenidos de hacer escuela [...] que busca cambios y reformulaciones globales” (Chiodi y Loncon, 1995, p.71.), que no sólo es referida al componente indígena, sino que también al **no indígena**. Este dato es relevante porque es con-

vergente a la idea central implícita en este proyecto de investigación que la educación intercultural responde a un desafío de formar a comunidades y grupos humanos diferentes en valores culturales de respeto a los otros, a valorar la comprensión y el trabajo mancomunado.

En este nuevo contexto de una interculturalidad como exigencia de una participación activa del proceso globalizador, cobra importancia, a nuestro juicio, discutir la pertinencia de una educación intercultural concretamente para la Región Metropolitana donde hoy se tiende a dar un fenómeno inverso en algunos actores y espacios que tienden a reducirla a una educación que retoma, con nuevos ojos, el tema indígena.

### **Concepciones acerca de la educación intercultural en el contexto urbano**

Aun cuando existen estudios y avances en temas que tienen relación con la vinculación de la escuela –y en específico del Liceo– con la Gran Ciudad, estos no son considerados frecuentemente como parte de esta relación intercultural, más bien se habla de “cambios generacionales”, “variedad de intereses” o “contextos diversos” en que se desarrolla la educación. Se desconocen, al menos en el discurso, los resultados de aquellos estudios que vinculan a las Escuelas y Liceos, no sólo con una discriminación de oferta, sino con los modelos culturales que se encuentran en juego al interior de la comunidad escolar.

Se ha sostenido un rico y elaborado debate respecto de diferentes ámbitos en los que la educación debe propender a una apertura hacia temas cruciales. No se trata sólo de un problema curricular o de nuevas metodologías, se trata además de una “apertura” hacia la diversidad como sistema en su totalidad, con una perspectiva que democratiza que pone en una disposición horizontal las relaciones entre administradores, direcciones, cuerpo de profesores y familias vinculadas a una escuela o Liceo.

En el terreno práctico, algunos de los planteamientos que surgen desde algunas instancias del MINEDUC de Chile son relevantes porque no consideran en su propuesta intercultural otras expresiones más allá de lo indígena. Con todo lo que esto involucra, existen otras diferenciaciones culturales igualmente importantes. Las diferencias de género, las expresiones de cultura popular de barrios y poblaciones, entre otras, continúan, en general, siendo ignoradas. A veces existe un reconocimiento a aspectos culturales en el ámbito de la educación rural.

Sin embargo, el debate al que hacemos referencia y los resultados del presente estudio, nos están mostrando una gran diferenciación cultural

que corre en forma paralela al diseño institucional desde el Estado, procesos que involucran a profesores, alumnos y sus familias.

La interculturalidad y la educación vienen siendo abordadas desde ya varios años y desde los más diversos sectores de profesionales y de la administración educacional. Sin embargo, existe una gran variedad de interpretaciones respecto del tema. Vamos a hacer algunas consideraciones a partir de la propuesta que se genera desde el MINEDUC y de la Comisión de Educación y Cultura de la Región Metropolitana.

## **Educación intercultural y procesos pedagógicos desde el MINEDUC-Chile**

Algunas de las experiencias educativas en el plano de la interculturalidad requieren para el MINEDUC de un necesario respaldo teórico y metodológico que reconozca la creatividad y las innovaciones impulsadas desde otros centros de generación de conocimiento como son las universidades y las ONGs.

En el terreno práctico y concreto, las experiencias en este sentido se vienen desarrollando desde 1996, con el objetivo de contar con un diseño y propuesta curricular y pedagógica de EIB, destinada a establecer planes curriculares, especialmente en los primeros cuatro años de formación, en establecimientos con alta densidad indígena.

Particularmente para la Región Metropolitana, desde 1998, se desarrollan iniciativas en diversas municipalidades que se han formado Oficinas de Asuntos Indígenas (Cerro Navia y La Pintana, entre otras), se puede señalar también la experiencia de la Municipalidad de Huechuraba, para experimentar un modelo de innovaciones educativas centradas en la recuperación cultural de la población mapuche de la comuna, en actividades realizadas en talleres de “jornada escolar completa”.

El sustento de la EIB tiene a su vez una puesta en práctica que no siempre tiene relación con la discusión teórica que se encuentra a su base, pero que sí se encuentra normada adquiriendo carácter “oficial “ a través del actual marco Jurídico:

- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, 18.944; señala que los “establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de enseñanza que consideren adecuados para el cumplimiento de los referidos objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno fije”.
- Ley Indígena; el Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territo-

rio nacional desde los tiempos pre-colombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias.

En lo que a educación se refiere, la dicha ley señala: “El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad de población indígena; El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente. En las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios y organismos del Estado que correspondan, se desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global” (Ley Indígena 19.253).

La fundamentación de un modelo de educación intercultural, se sustenta en principios como: la comprensión de las diversas realidades en que se sitúa el individuo como sujeto social; mayor respeto y tolerancia de las diferencias culturales que se presentan en un mundo y una realidad diversa.

Para el MINEDUC, los antecedentes y fundamentos se deben traducir en desafíos y metas concretas:

- El MINEDUC, a través de su programa de EIB y la CONADI, deben ser capaces de impulsar en el mayor número de escuelas posibles, los fundamentos educativos de la EIB, como también implementarla técnica y metodológicamente, con propuestas de planes y programas que consideren:
  1. El tratamiento de contenidos mínimos y objetivos fundamentales de la educación nacional desde la perspectiva de la EIB.
  2. La enseñanza de la lengua indígena.
  3. El respeto y la promoción de la diversidad cultural que caracteriza al país.
  4. La profundización del ejercicio y la práctica de la democracia en Chile.
- El reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística debe ser una política que el MINEDUC, debe impulsar a través de todas sus modalidades educativas. Esta exigencia se fundamenta en que si bien es cierto, existen estas diferencias, los destinatarios de la educación son los mismos.
- A través de la revisión que está impulsando el MINEDUC con las universidades que imparten carreras de Pedagogía, es posible reedu-

car el curriculum para propiciar la formación de docentes en la diversidad, en la pluriculturalidad y el plurilingüismo.

- Respecto de los docentes que hoy se encuentran en ejercicio, se requiere una actualización que permita reflexionar frente a sus prácticas pedagógicas en torno al reconocimiento de esta diversidad para producir cambios significativos en los aprendizajes y autoestima de los niños y jóvenes indígenas.
- Referente a los textos de estudio y materiales didácticos en general, se trata de transmitir significados a los lectores, de acuerdo a las realidades socioculturales y lingüísticas de los educandos para producir aprendizajes que se integren con las concepciones de mundo que las familias y comunidades han transmitido a través de los procesos de socialización primarias.
- El principal fundamento de una educación intercultural se sustenta en la necesidad de que se estructure tanto para indígenas como para no indígenas. Lo que implica un diálogo multidireccional que aspira a educar en el diálogo de las diferencias. Prepara a los individuos para relacionarse en mundos distintos en igualdad de oportunidades y capacidades, impulsando desde el ámbito educativo la defensa del principio de la pluriculturalidad en una época de globalización.

Sin duda compartimos plenamente estas metas, pero debemos ser claros en sostener que se tiende a desvincular la EIB de lo que es la lógica de funcionamiento al interior del propio sistema educacional. La aspiración de generar un diálogo, por ejemplo, debe tener su correlato en el aula, en la administración y en lo técnico-pedagógico. Estamos ante la presencia de un modelo alejado muchas veces de la cultura docente de la cual los propios estudios encargados por el MINEDUC dan cuenta (Curivil & Saavedra, 1999). Recordemos que las metas enunciadas han sido elaboradas a partir de experiencias previas, pero que son presentadas limpias de todo conflicto cultural, que en realidad es el tema de fondo.

*Según el MINEDUC, el docente que actualmente se desempeña en contextos socioculturales y lingüísticos diversos, se caracteriza por contar con una formación pedagógica poco pertinente para promover un aprendizaje intercultural y bilingüe. A esto se agrega el escaso conocimiento de la cultura originaria e incluso de la propia al momento de contextualizar los contenidos curriculares a ser tratados en el aula.*

Una de las líneas prioritarias para la implementación de la EIB en Chile pasa necesariamente por la formación de docentes que sean capaces de articular un trabajo participativo con toda la comunidad escolar. Paralelo

a este esfuerzo, es necesario implementar un proceso de perfeccionamiento de los restantes docentes que el sistema educacional posee.

Se propone entonces:

- Un profesional capaz de resolver problemas pedagógicos producto de las particularidades lingüísticas, culturales, de género, sociales, afectivas y psicológicas de los educandos.
- Ser creador de sus propios materiales didácticos, educativos y pedagógicos.
- Ser capaz de planificar, gestionar y de administrar en conjunto con los diversos agentes de las comunidades educativas proyectos de beneficio directo.
- Ser portadores de identidad etnolingüística.
- Transformarse en conductores de las estrategias conducentes al desarrollo en equidad al que aspira el país.

Nuestra experiencia docente nos indica que lo anterior es practicado de cierto modo por los profesores de educación media en contexto urbano. No hace falta que surja el modelo de la EIB para que el docente sepa como enfrentarse a problemas pedagógicos, o que genere su propio material de trabajo, aún cuando su formación no se centró en estos aspectos de la diversidad cultural. ¿Es posible que el profesor sea capaz de revertir esta situación de verticalidad en las relaciones étnico-culturales? ¿La ausencia de la cultura popular, juvenil, pobladora, no es acaso también una expresión de esta misma relación de sometimiento o negación cultural al interior de la escuela? Estas preguntas sólo pretenden ilustrar lo complejo de este tema, toda vez que gran parte de la responsabilidad de “cambio” en estas relaciones es impuesta sobre los hombros del profesor, que a la larga, se transforman en un pesado lastre.

Del mismo modo, la equidad en educación no sólo depende de la formación docente, viene desde la oferta de educación que se hace desde el sistema público, que por el momento sigue siendo deficitaria en relación a la amplia gama de posibilidades que ofrece el sistema privado, por cierto que obedece a una determinada demanda que puede costear esos beneficios.

En síntesis, se podría decir que para las instancias del MINEDUC referidas, la interculturalidad remite a una propuesta que debe apuntar hacia a la transformación y distribución del poder y de las formas de control en la educación. Significa un cambio en la generación de otras formas de relación social, de otras formas de conocimiento, todo inscrito en un proceso de asunción de una identidad cultural individual y colectiva, posible de ser diferenciada dentro de un contexto multicultural.

## **CONADI un enfoque de educación intercultural para la Región Metropolitana**

Como propio de sus funciones y objetivos, la Unidad de Cultura y Educación de la CONADI de Santiago, se ha propuesto abordar desde distintos ámbitos el tema de la interculturalidad. Por cierto que su enfoque no puede ser otro que ocuparse de la discriminación étnica al interior del sistema público de educación. Ello ha significado procurar que en el mediano y largo plazo, se logre en la sociedad nacional un mayor respeto, valoración y reconocimiento de las culturas indígenas existentes en el país.

Lo anterior se ha traducido en un conjunto de premisas que potencialmente pueden fortalecer el rol que le cabe al Estado:

- Respeto de la conceptualización y la formación de estereotipos se propone una intervención que permita superar la información distorsionada que existe en relación a las culturas e idiomas indígenas.
- Potenciar y resaltar aquellas escuelas que han incorporado la dimensión intercultural en sus proyectos educativos, a través de iniciativas públicas o privadas.
- En lo global tender a la creación de políticas que propendan a la disminución del deterioro y/o pérdida de los bienes culturales indígenas.

Ahora bien, la Unidad de Cultura y Educación de esta Corporación, en la responsabilidad que la cabe en el diseño de políticas culturales y educativas, que respondan a estos objetivos y que sean un aporte a la construcción de una identidad nacional; cuenta con cuatro líneas programáticas de trabajo:

- Subsidio al Diseño de la EIB.
- Capacitación y especialización de Profesionales y Técnicos.
- Protección del Patrimonio cultural.
- Programa de Comunicaciones locales.

La Oficina de Santiago de Chile, ha centrado su atención en las tres primeras, con lo que se constituye el concepto de interculturalidad directamente vinculado a la no-discriminación.

Para ello, se impulsó la ejecución de experiencias que se centrarían en la elaboración, realización y evaluación de unidades didácticas de carácter intercultural en escuelas de la Región Metropolitana, en cualquiera de sus niveles de enseñanza y que contasen con una población escolar indígena igual o superior al 10%.

Cabe señalar que la oficina, en esta pretensión por abordar el desarrollo de experiencias educativas interculturales optó por no privilegiar la

dimensión de educación bilingüe, básicamente porque la realidad de la Región Metropolitana no permite considerarla aún como un instrumento de formación de los alumnos.

No obstante lo anterior, se definió un acercamiento al bilingüismo centrado en favorecer una disposición positiva hacia las lenguas indígenas que se hablan en Chile. Para ello, se recomendó la introducción de palabras indígenas en el tratamiento de los temas y acostumbrar a los alumnos a su uso, incorporándolas en el léxico utilizado en las aulas.

Todo lo anterior nos muestra que desde el Estado se parte de un diagnóstico a propósito de una Ley o de iniciativas que se encuentran en marcha, pero que escapan a una política al respecto.

Dentro del análisis que se tiene desde el Estado, se hace mención además al escenario global que pone el tema de la **interculturalidad** como un principio clave para entender la internacionalización de las sociedades y las culturas, y que en tanto proceso, ha generado efectos aparentemente contradictorios que se hacen sentir en el ámbito político, social y cultural. Sin embargo, se omiten las diferencias culturales propias de cada sociedad que evoluciona en un marco histórico, más allá del proceso globalizador.

Desde esta perspectiva, la educación intercultural se vuelve una respuesta legítima, en tanto “obliga a las nuevas generaciones a posesionarse de una identidad nacional, regional y local más amplia y dinámica por cuanto se *educa con el principio de la diferencia* con el fin de predisponer a todos los niños y jóvenes a la experiencia de otros horizontes culturales. El énfasis está puesto en la formación de una nueva generación de ciudadanos capaces de desenvolverse en una sociedad cada vez más *integrada e internacionalizada*, pero con una fuerte identidad cultural” (Chiodi, F., 1997).

Las razones que sustentaron esta necesidad dicen relación con:

- La incorporación de la dimensión intercultural en los ejes transversales de los nuevos planes de estudio, en el marco del actual proceso de reforma educativa.
- La carencia de personal docente preparado que pueda asumir por sí solo, roles de desarrollo técnico-pedagógico de la propuesta de EIB y de enseñanza en escuelas de EIB.
- Los requerimientos en términos de capacitación de los docentes que actualmente están ensayando experiencias de EIB en Chile.
- La carencia de recursos pedagógicos y didácticos pertinentes para el proceso de enseñanza aprendizaje en escuelas de EIB.

Como se aprecia, lo intercultural se vincula estrictamente con la temática indígena, otorgando gran importancia a la sociedad global y a la posibilidad de ampliar la noción de identidad. Desde nuestra perspectiva este enfoque 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.

Asumimos que una de las tantas preguntas que nos queda es ¿por qué miramos el contexto global para concluir que es necesario una educación intercultural? A nuestro juicio, la respuesta está dada por la visión de una sociedad homogénea, que en el mejor de los casos (funcional para este contexto) se puede dividir entre indígenas y no indígenas, pero que desconoce o quiere desconocer la constante reformulación identitaria que contienen en su interior.

### **Los procesos pedagógicos y culturales en la educación media**

En directa relación con el tema central de nuestro trabajo, consideramos interesante ampliar nuestra mirada a la educación intercultural desde un análisis de la educación media. Tal como lo hemos venido señalando, no es desconocido para nadie, pero no es suficientemente considerado en el momento de elaborar reformas educativas, a saber, reconocer que al interior del sistema educativo de la enseñanza media subsisten diversas sub-culturas y disímiles procesos culturales que pugnan por tener cada vez una mayor presencia.

Esta pugna genera a su vez variadas dificultades por las que atraviesa específicamente la Educación Media en Chile. En todos los ámbitos, culturales, sociales, psicológicos, de expectativas y de equidad, existe un juego de variables en que el substrato cultural del que provienen estos jóvenes alumnos de Colegios o Liceos, marcan claramente una entrada diferente en lo que hasta ahora se ha tratado de proyectar como una imagen homogénea de los jóvenes que cursan su enseñanza secundaria.

En efecto, junto con la escolarización masiva y el ingreso mayoritario de los jóvenes al “liceo”, se produce un cambio tanto en los objetivos de la Educación Media como en las familias de las que provienen estos jóvenes. En ella quedan reflejadas los diferentes tipos de familias, con sus valores, costumbres, hábitos, que conviven en un mismo espacio territorial y jurídico. De tal modo que la Educación Intercultural, también significa atender a estas diferencias generadas por las culturas familiares y barriales, con sus diversas tradiciones políticas y de relación con las culturas étnicas y rurales.

Hemos de abordar aquí las implicaciones del hecho de que las experiencias escolar de los estudiantes están entretejido con sus vidas en el hogar y en la calle; se trata más bien de una afirmación de nuestra necesidad de comprender las tradiciones de mediación que los estudiantes aportan a su encuentro con el conocimiento institucionalmente legitimado. Es un intento de construir una base teórica a partir de la cual los educadores pueden empezar a tomar en serio las esperanzas, ansiedades, experiencias e historias de los grupos y las clases sociales subordinadas. Estamos usando aquí el término *culturas* para referirnos a las maneras distintivas que escoge un grupo social para vivir su vida y dotar de sentido a unas circunstancias y condiciones de vida dada que son las suyas. Estas pueden vivirse consciente o inconscientemente, pero en todo caso son productos de procesos históricos colectivos y no sólo de intención personal. De hecho, los individuos forman sus intenciones y propósitos dentro de los marcos que les proporciona su repertorio cultural (Giroux y Simón, 1990).

La propia CEPAL, ha propiciado diversos seminarios y encuentros en los cuales se ha problematizado esta dimensión de la cultura (VVAA, Documento CEPAL N-11, 1995). En ellos conviene apreciar que el punto de mirada se encuentra precisamente en la sociedad y por tanto en la escuela o Liceo, pero no como unidades separadas, sino con plena consideración que las transformaciones de la sociedad chilena está teniendo mutaciones en los contextos de socialización y de los modelos culturales, por tanto, los cambios en las maneras de ver la vida, los gustos, las identidades y las relaciones sociales.

Estos cambios se ven también a través de las exigencias de la competencia, a través de los mensajes de los medios de comunicación, de los cuales los jóvenes son unos de los destinatarios privilegiados. Y la viven de manera distinta según su situación social, el tipo de socialización familiar, el tipo de liceo donde asisten, la oferta cultural a la cual tienen acceso.

Esta diferenciación, también contempla una oferta educativa que responde a los diversos intereses familiares, produciendo subsistemas educacionales dentro del sistema nacional que pretende ser homogéneo y promotor de igualdad de oportunidades para los jóvenes que a él ingresan.

Sin embargo, hoy son partícipes del sistema de educación media la gran mayoría de los jóvenes en edad de hacerlo. La diversidad que viene de esto no es puramente un asunto de alumnos con distintos intereses y habilidades. Podemos constatar, que también se trata de una diversidad social, cultural y ética (Salas, 1996).

Contrariamente, en el proceso de formación de profesores continúa presentando una imagen fundamentalmente referida a un modelo cultu-

ral que define una relación sujeto-objeto, colocando, como lo señalamos más arriba, al profesor actor de la educación, por tanto reduciendo al alumno a ser objeto de la educación al que hay que transmitir conocimiento, pero por sobre todo, disciplinarlo en normas de conducta y hábitos adecuados a un estereotipo cultural que ha predominado en los países occidentales.

Sin duda, esta es la realidad a la que se enfrentan los profesores cotidianamente en Liceos urbanos. Los temas de conversación al interior del cuerpo docente y directivos, giran mayoritariamente en como hacer del marco normativo la estrategia para la motivación. Claro, hemos sido formados en ese marco que no estimula la participación, que define la verdad desde algunos unidades de planificación llamados con diversas siglas. DAEM, UTP, etc.

Es precisamente este régimen el que ordena las relaciones al interior del Liceo, generando una cultura escolar que no es otra cosa que la sumatoria de ordenanzas, decretos, informes y reformas impuestas, y por tanto, asumidas como una tarea a cumplir y no como un proyecto a desarrollar co-participadamente entre alumnos y profesores.

a) Los modelos de educación media en Chile.

Pero volviendo al tema de la cultura juvenil, importa decir que esta se encuentra asociada a otros múltiples factores que inciden precisamente en distintos modelos que se ofrecen a nuestros jóvenes. Modelos que por cierto son discriminatorios y determinantes en el futuro profesional de estos alumnos (Baeza, 1999).

Sin ánimo simplista ni reduccionista, pero apoyándonos en nuestra experiencia de campo, podemos señalar que aún hoy existen diferencias demasiadas exageradas entre las escuelas de elite y las escuelas para la mayoría. Pero no hablamos sólo de infraestructura, ni programas, sino que la diferenciación viene por las experiencias escolares de los jóvenes, que tienen directa relación con las características propias de cada escuela y con la cultura escolar específica del establecimiento, por lo que se trata de normas disciplinarias, estilos pedagógicos, modos de relación, tradiciones y proyectos.

La escuela, produce saber y socializa, a través de los programas, los textos de estudio, los materiales didácticos, la cultura de la escuela, las modalidades de interacción que la caracterizan, sus ritos, sus reglas y sus normas.

Según Magendzo, "la educación ha hecho consciente o inconscientemente su contribución al tejido discriminatorio ...tanto en el curriculum oculto como en el curriculum manifiesto, podemos decir que en América Latina se ha transmitido un esquema de significaciones y representacio-

nes simbólicas y se ha comunicado, perpetuado y desarrollado oficialmente un sistema de concepciones, de conocimientos y actitudes frente a la vida que corresponden a la cultura de los grupos culturalmente dominantes de la sociedad” (Magendzo, 1994, p. 3). Esta diferenciación genera brechas culturales (Franssen A., y Salinas A., 1995). En estos colegios es posible apreciar que por parte de los jóvenes existe una gran valoración hacia los docentes y las actividades académicas que realizan en conjunto. Estos alumnos provienen generalmente de familias en donde los hábitos de estudios y la educación en general son parte de sus vidas, de sus proyectos.

Generalmente, estos espacios educativos se generan en establecimientos particulares, en donde se ofrece una amplia gama de posibilidades académicas para los alumnos. Pasando el tema del control cultural, a través de determinadas pautas de comportamiento, a un segundo lugar. El perfil del alumno que se está formando depende en gran medida además del objetivo que persiga el proyecto educativo de los sostenedores de estos colegios (Corporaciones privadas, Congregaciones religiosas, Sociedades Anónimas, entre otras).

Si bien es cierto que se reconocen las transformaciones de los últimos años en términos de descentralización educativa, los profesores permanecen aun con una suerte de dependencia de la autoridad respecto a los temas que dicen relación con el planeamiento curricular, sin que se haya trabajado con ellos en forma efectiva la necesidad de que se apropien de esta tarea que supondría una mayor profesionalización, cuestión que por lo demás se lleva a cabo sólo cuando los propios docentes invierten tiempo y dinero en ella.

Estas dificultades son las que nos hacen señalar que estamos ante la presencia del cumplimiento de un ritual, una cultura escolar a la cual se adapta el conjunto de la comunidad escolar, y como suele suceder la mayoría de las veces, en forma inconsciente.

Pese a lo anterior, los docentes se reconocen capacitados para enfrentar estas tareas. Además, la actitud reflejada en sus respuestas, nos permiten afirmar que están abiertos a considerar todas las posibles estrategias que redunden en una buena calidad de enseñanza de sus alumnos. Es entonces propicio no desechar esta buena disposición.

Del mismo modo, al contrario de lo que podemos pensar, los docentes tiene claridad de que debe existir un cambio en el trato de las diferencias, siendo precisamente el contexto local el que debe hacerse cargo de éstas. No es el “aparato de Estado en su conjunto” el que debe responder, es el municipio y la escuela.

Aclaremos también, que la opinión que se tiene de la ineficiencia del municipio para enfrentar el tema de la educación y sus demandas trasciende al simple hecho de las condiciones de trabajo o de remuneraciones. Incluso el propio Gobierno es crítico frente a su rol en este ámbito (Nuñez, Ivan, 1995, pp. 35-38).

## **Problemas de la Educación Intercultural**

Podríamos partir de una primera constatación de lo que hemos logrado avanzar hasta aquí. En primer lugar, deberíamos reconocer que la E.I.B. surge principalmente en aquellos países pluri-lingüísticos donde existe una clara constatación de los permanentes choques culturales, sociales y educativos entre una sociedad dominante y minorías étnicas que hasta el presente han resistido a la integración sin más al sistema nacional de la lengua y de la transmisión de conocimientos. La educación intercultural surge como parte de una propuesta político-cultural que pretende defender los derechos culturales de cada minoría, pero manteniendo al mismo tiempo la necesidad de afianzar la integración de los educandos al sistema nacional. En este sentido, se requiere criticar los estereotipos y profundizar la visión que existe de los pueblos indígenas y su cultura étnica.

En segundo lugar, la educación intercultural tal cual ha sido trabajada por diversos documentos de especialistas y profesores en Chile remite también a asumir la ruptura existente entre el sistema educativo, las culturas liceanas y los procesos culturales que viven los jóvenes y sus familias (Sandoval, 2002). En definitiva, se busca un reconocimiento de las culturas cotidianas en que viven los profesores, los estudiantes y sus familias. Esta recuperación de lo cotidiano nos exige reformular muchas interpretaciones de la cultura liceana y de las sub-culturas juveniles. Esto exige profundizar un concepto de educación intercultural desde la valoración o no de las manifestaciones de la cultura juvenil y de las contradicciones presentes en la institución educativa.

Si desglosamos estas dos aproximaciones a la educación intercultural a través no sólo de las lecturas de textos y documentos relevantes, sino del trabajo de terreno en Liceos de Santiago y de nuestras reflexiones pedagógicas nos damos cuenta que al igual que los indígenas, los jóvenes y sus familias, los profesores se constituyen también a partir de diversas trayectorias y experiencias divergentes y convergentes con la cultura contemporánea que trae la globalización: la familia, el círculo de amistades, la vida como alumno en la escuela y la universidad.

Esta afirmación es capital para analizar las implicancias de la educación intercultural en la formación inicial de profesores puesto que la formación docente inicial y los saberes y estilos pedagógicos que en ella se transmiten suponen determinados valores y prácticas que se pueden potenciar desde la experiencia de los alumnos, pero que pueden hacer colapsar una determinada forma de gestionar la institución. Se podría sugerir que diferentes modos de construcción de saberes y técnicas pedagógicas desarrolladas en los jóvenes profesores puedan entrar en contradicción con una serie de limitaciones que surgen desde las instancias técnicas y administrativas de la institución. En otras palabras, no es obvio que estos saberes –generados por un nuevo plan de formación– podrían potenciar una relación más creativa y pertinente en el nuevo rol de agente cultural que se solicita del docente y de su capacidad como “intelectual”. Se sabe que Giroux, ha reivindicado este rol, señalando que “la visión de los profesores como intelectuales propicia una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnócratas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos” (Henry Giroux, 1990).

Según los planteamientos de la UNESCO, se hace necesario reformular las políticas de formación de docentes para lograr adaptarlas a las necesidades educativas de las diferentes comunidades. Pero los propios profesores que hemos entrevistado reconocen también que la formación pedagógica recibida es frecuentemente “conservadora e inmóvil”. Plantean que frente a la extraordinaria dinámica socio-cultural donde se observa un variado panorama de estilos, modas, simbolismos y formas de comunicación, la institución educativa resiste “aggiornarse”, se queda con frecuencia estancada. A veces, sólo cambia la forma, desechando las transformaciones culturales de fondo, lo que transforma el Liceo en un espacio social donde se escabulle la heterogeneidad y la conflictividad cultural que caracteriza la compleja sociedad de consumo en que está inserta.

En este sentido, y mirado desde la perspectiva de administración y gestión educativa señalada anteriormente, la dimensión del profesor como “intelectual” o “actor cultural” no es siempre funcional a un estilo administrativo vertical y que no se transforma en los Liceos Municipalizados ni siquiera por algunas nuevas exigencias de la Reforma. Por el contrario, para algunos profesores de estos establecimientos, algunas formas de implementar la Reforma en la región metropolitana impide cumplir en forma expedita la “tarea” pedagógica encargada. Este es el gran desafío que expresan muchos profesores, la formación docente requiere que sea expresión de innovación cultural y de cambio pedagógico en la educación

media actual, pero sobre todo se exige un cambio en el diseño de la institución escolar.

Los docentes de los Liceos reconocen que muchos programas siguen destinando recursos a la producción de materiales y el desarrollo de infraestructura o discriminando positivamente a través del MECE-MEDIA o ENLACES. Los profesores universitarios reconocen que los centros de formación se empeñan en mejorar la calidad de sus bibliotecas y de sus servicios informativos. Y si bien persiste una preocupación renovada por mejorar el curriculum de la formación de docentes, no siempre los cambios apuntan a un cambio relevante en los enfoques didácticos y en la manera de abordar los desafíos institucionales del Liceo en el entramado de la transformación cultural actual.

Otro de los elementos importantes del proceso intercultural de enseñanza-aprendizaje es que se debe conducir al docente a la reorganización del aula. Esta debe brindar las condiciones necesarias para hacer de ella un espacio donde se generen experiencias pedagógicas innovadoras y para que el alumno esté en un continuo proceso de aprendizaje cooperativo entre sus pares y el profesor. Esto significa crear no necesariamente un espacio monocultural cerrado sino puede ser un aula abierta a la diversidad o espacios de aprendizaje significativo, es decir, situaciones reales de aprendizaje para que vuelva al aula, donde están los elementos necesarios para una sistematización de los conocimientos experimentados o construidos, es decir, verdaderas comunidades de aprendizaje que demos destacado precedentemente.

Se podría recapitular estas ideas siguiendo a Xabier Besalu, quien indica que sea cual sea “el concepto de curriculum que manejemos, nos estamos refiriendo siempre a la cultura que se enseña y se aprende en las escuelas, tanto en su dimensión oculta, por lo cual cambiar el curriculum no equivale a cambiar sólo los temarios de las disciplinas, sino que implica también cambiar las condiciones contextuales en que debe desarrollarse” (Besalu Xavier, 1994, p. 123).

Habrà que analizar, quizás en los próximos estudios, que resultados han tenido los nuevos profesores que se han atrevido a innovar, a modificar estructuras, a hacer planteamientos críticos o a procurar formar a sus alumnos en la criticidad partiendo de esta sensibilidad cultural que los docentes de Liceos tienen. Podemos, a modo de hipótesis, señalar que esos profesores críticos muchas veces se encuentran en un proceso de desencanto y de búsqueda de abandono del sistema, al menos de los liceos públicos. La experiencia vivida con los docentes encuestados y entrevistados, es que muchos académicos no pueden conciliar el actual

enfoque que se tiene desde las autoridades municipales y sostenedores en general, con las nuevas exigencias culturales que se le hacen al profesorado. Si bien existe la disposición en algunos docentes, la experiencia de la institución liceana sobre todo municipalizada, no permite al docente enfrentar adecuadamente los distintos contextos culturales ya que no reciben apoyos técnicos, incentivos profesionales y por tanto se genera el consiguiente desgaste profesional. Lo que en principio fue un desafío pedagógico de responder a los contextos culturales de los alumnos, se transforma poco a poco en frustración frente a las limitaciones institucionales.

Sin duda, los desafíos señalados desde las autoridades vinculadas a la Reforma de la educación media, aparecen frente al profesor promedio como buenas intenciones, pero desprovistas de voluntad de cambio, reflejando en nuestra opinión un largo proceso de desperfilamiento profesional. Todos los profesores participantes de trabajo a la base del presente estudio han mostrado la voluntad, y sin duda una capacidad pedagógica para responder a los desafíos de la formación de adolescentes, pero están cansados de muchos estudios, diagnósticos y experimentaciones que no se traducen en condiciones de apoyo para consolidar un profesor como actor cultural que ayuda a insertar a sus alumnos en medio de los enormes cambios estructurales. En este sentido se puede sintetizar la problematización siguiente de la Educación intercultural que presidió la elaboración de nuestro trabajo acerca de la interculturalidad en contextos urbanos.

### **Explicitación de las principales temáticas implícitas en la Educación Intercultural**

La educación intercultural requiere una adecuada comprensión del fenómeno educativo en el marco de las transformaciones culturales actuales. En síntesis, para operacionalizarla se requiere operacionalizar en dos niveles:

Educación intercultural

1- = Cultura Global, Nacional, liceana, juvenil y étnica

2- = Educación-Pedagogía-Didáctica

Formación inicial docente

1- = Curriculum y Plan de Estudios

2- = Especialidades humanistas y Pedagogía

La primera discusión relevante dentro de lo que llamamos la Educación Intercultural en educación media o de las implicancias culturales de los procesos pedagógicos es la que exige volver la mirada al fenómeno global de la educación y particularmente al vínculo entre la producción y difusión de conocimientos en el marco de una sociedad que aspira al desarrollo económico, social y cultural. Esta cuestión plantea un gran desafío de construir una identidad en una sociedad competitiva cada vez más global. En este sentido, los cambios que debe sostener el sistema educativo, y por tanto la sociedad en su conjunto, apuntan hacia una apertura a los cambios, pero de igual modo hacia las diferencias culturales.

Tal cual lo indican un texto de investigadores de la CEPAL: “se requiere que la educación y el conocimiento, motores de la TPE, sean capaces de vincular la construcción de una ciudadanía moderna con la difusión de un ethos empresarial hacia el conjunto de la sociedad, todo ello adaptado a la posibilidad y perfiles culturales y económicos de cada país” (Calderón, Hopenhayn y Ottone, 1992, p. 42).

Por tanto, la incorporación de la Educación Intercultural dentro de los sistemas educativos de educación media, permitiría promover el desarrollo de las culturas a la par de los adelantos científicos y tecnológicos, y abriría una posibilidad de democratizar nuestros sistemas educativos, permitiendo la presencia en ellas de todas las manifestaciones culturales.

Si en términos económicos se habla de una economía globalizada, de libre mercado, también en cuanto a nuestros pueblos, sus lenguas y culturas, deberíamos hablar del desarrollo de nuestras culturas y sub-culturas (urbanas, rurales, indígenas) y de los procesos culturales que viven los jóvenes, los profesores y las familias. Quizás si entendemos esto es posible afirmar que una propuesta de tener una educación media de tipo intercultural pueda ser un apoyo a un desarrollo humano y desarrollo sostenible. Esto exige que institución escolar rompa con las posiciones etnocéntricas y homogenizantes que la condicionan desde el siglo XIX.

Otro aspecto que la Reforma Educativa nos plantea, es el de transformar la educación mediante la búsqueda de una pedagogía y una didáctica propia o al menos mediante la búsqueda de un proceso de enseñanza y aprendizaje plural abierto a lo que significa la interculturalidad en la escuela, como un espacio de participación, de respeto de las diferencias y del desarrollo integral de las personas.

En este sentido, optar por una pedagogía intercultural exige reforzar procesos, lo cual cambia completamente la visión monocultural y racionalista que se tenía antes del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde lo más importante era la “materia” o la “disciplina a enseñar”; en cambio

desde este nuevo enfoque intercultural el proceso de aprendizaje se centra en el joven como constructor de sus aprendizajes a partir de sus contextos culturales, entendido como un ser integral: biológico, social, psicológico y trascendente, que interactúa con su medio social y natural y un docente que ayuda a discriminar aquellos códigos que no le ayudan a crecer como estudiante y joven (Cf. S. Froufe (1994), pp. 161-176).

El cambio radica en que, al menos en lo formal, existe una clara conciencia de que en las aulas de los liceos metropolitanos, tenemos jóvenes que provienen de sub-culturas y vivencian procesos culturales que ya no son homogéneos, y si tomamos en cuenta además que el aprendizaje es un resultado de una interacción e interrelación permanente con el contexto inmediato o mediato hay que reconocer, que estos adolescentes traen a la escuela una serie de conocimientos, prácticas y valores que los relacionan e identifican con su realidad, reconocidos éstos como “conocimientos previos”.

Que estos conocimientos previos de los jóvenes sean diversos no implica que sean totalmente divergentes entre sí, por tanto, el desafío del profesor de educación media es asumir un tipo de didáctica que incorpore experiencias y aprendizajes diferentes, saberes, formas de vida, lógicas y esquemas mentales distintos que enriquecen su aula y no al revés. Pero al mismo tiempo como esta revalorización de las culturas cotidianas inciden en la formación de espacios adecuados para los mismos docentes y para los que realizan las actividades técnico-administrativas en los Liceos.

Este principio básico que lleva a considerar los conocimientos previos de los jóvenes educandos, no significa un estancamiento en lo propio y dejar de lado lo que no es cercano o posible de ser alcanzado por todos, al contrario es considerar como punto de partida los conocimientos previos presentes en la cultura juvenil para llegar a lo desconocido teniendo el cuidado de seguir desarrollando estos conocimientos propios, tomando en cuenta el nivel de desarrollo de nuestros jóvenes. Este es el objetivo de una formación de profesores de educación media impregnada de una perspectiva intercultural.

## Bibliografía

- BAEZA, C., Jorge, “Juventud urbana y Educación Media en los 90, desafíos de la reforma. Revisión bibliográfica”. En *Revista Chilena de Temas Sociológicos*, UCSH Año II (1997), p. 19-37.
- BESALU, Xavier, “Educación intercultural en Europa”, en *Revista Documentación Social*, N° 97 (1994), p. 115-127.
- CALDERÓN, HOPENNAYN y OTTONE, “Hacia una perspectiva crítica de la modernidad”. Documento de Trabajo CEPAL N° 21, 1993.

- Comité Técnico designado por S.E. el Presidente de la República, *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21*. (Documento policopiado, septiembre de 1994).
- CURIVIL & SAAVEDRA, *Actitudes hacia la EIB y las lenguas indígenas en Chile*. Estudio para la Coordinación del MINEDUC, 1999.
- CHIODI, F., "La Educación Intercultural". En Documento *Propuesta presentada por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano a la Oficina de Asuntos Indígenas de Santiago en el marco de las experiencias de apoyo a la EIB en la Región Metropolitana*, 1997.
- CHIODI, Francesco y LONCON, Elisa. *Por una Nueva Política del Lenguaje*. Pehuen Editores y Ediciones de la Universidad de La Frontera, Temuco, 1995.
- FRANSEN, A., y SALINAS A., "Una escuela democrática: las interpelaciones de los jóvenes de fin de siglo" en Pascual Gerstenseld y otros, *Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar subjetividad y cultura escolar*, CEPAL, Santiago, 1995.
- FROUFE, S., "Hacia la construcción de una pedagogía de la interculturalidad", en *Rev. Documentación Social* N° 97 (1994), pp. 161 -176.
- GIROUX y SIMÓN, "Estudio curricular y Política cultural", en *Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona, 1990.
- Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Ed. Paidós, 1990.
- MAGENDZO, A. y LAVÍN S. en "Producción y actualización curricular", Documento de toma de posición, Educación Media Proyecto MECE Media Doc., mimeo, PHE, Santiago, 1993.
- MAGENDZO, Abraham, "Educación y Discriminación: una contradicción a superar", en Documento PIIE, julio, 1994.
- MINEDUC, "Los OF y CMO de la Educación Básica Chilena", en *Revista de Educación* N° 232 (1996).
- MINEDUC: *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena*.
- MINEDUC: *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Media Chilena* (1998).
- NUÑEZ, Ivan, "Gobierno, Municipalidades y profesorado: dificultades para un consenso", en VVAA, "Viabilidad económica e institucional de la reforma educativa en Chile", *Documento CEPAL*, N° 11, 1995, pp. 35-38.
- RODAS, M. T., *Las percepciones de los docentes acerca de la discriminación en la escuela*. Tesis de Magister en Educación, UMCE, 1997.
- SALAS, Ricardo, "Sociedad Multicultural, Pluralismo ético y educación. Algunos problemas sobre la argumentación ético-valórica", en *Perspectiva Educativa* 18 (1996), pp. 53-85.
- SANDOVAL, Mario, *Sujetos y Actores en una sociedad de cambio*, Santiago, Ediciones UCSH, 2002.
- VVAA, "Viabilidad económica e institucional de la reforma educativa en Chile". Documento CEPAL, Serie Políticas Sociales N° 11, 1995.
- VVAA, "Los OF y CMO de la Educación Básica Chilena" en *Separata Revista de Educación* N° 232 (1996).
- Williamson Guillermo, "Educación intercultural bilingüe: una exigencia de la modernización y mejoramiento de la calidad de la educación", en *Revista Educación y Humanidades* N° 4 (1995), pp. 105-118.

# Escuelas que *hacen interculturalidad*

Ana Vitar<sup>1</sup>

## Escuelas que *hacen escuela*, narrar ese hacer

El proyecto Escuelas que *hacen escuela* surgió con el propósito de compartir experiencias y promover la narración y la difusión de conocimientos y prácticas orientadas a garantizar la inclusión de los jóvenes en una trayectoria educativa completa, que enriquezca el horizonte de su futuro y mejore sus perspectivas de vida. La convocatoria tuvo sus comienzos en agosto de 2000,<sup>2</sup> oportunidad en que la Oficina Regional Buenos Aires de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura invitó a instituciones de los países integrantes del Mercosur, Bolivia y Chile a presentar experiencias pedagógicas que hubieran resultado significativas para mejorar la trayectoria y el aprendizaje escolar.

El proyecto concede importancia a la escritura de las prácticas ya que contribuye a comunicar lo que la escuela hace y –muy especialmente– reflexionar y reinterpretar el quehacer cotidiano, es decir, lo que se conoce y experimenta de “primera mano”. Los maestros-escritores inician a través del relato un diálogo con maestros-lectores en el que se muestran los avatares de la permanente construcción de la escolaridad. Es una tarea que enriquece el repertorio de saberes pedagógicos y hace posible que las

---

<sup>1</sup> Socióloga, OEI.

<sup>2</sup> La importante acogida que tuvo la primera convocatoria motivó la ampliación del proyecto a otras regiones de Iberoamérica, bajo la coordinación de otras oficinas regionales de la OEI. La Oficina Regional de Bogotá convocó a instituciones de Colombia, Ecuador y Venezuela; la sede de San Salvador a escuelas de Centroamérica y la de México a Cuba, República Dominicana y México.

experiencias no queden circunscriptas a los muros de la escuela o circulen sólo de boca en boca.

El hacer relacionado con la diversidad cultural constituye una de las perspectivas para analizar las experiencias de un grupo de instituciones participantes en la convocatoria Escuelas que *hacen escuela* (2000).<sup>3</sup> Los comentarios que se exponen aquí se refieren a una re-escritura de las narraciones originales de los docentes, efectuado con el propósito de analizar desde otros ángulos el quehacer de la escuela. Son hipótesis o preguntas que se destinan a examinar este quehacer como construcciones singulares de estas escuelas, sin olvidar que la *praxis* escolar presenta coordenadas comunes, fruto de la historia social y educativa.

Seguramente el lector encontrará aquí más interrogantes y conjeturas que conclusiones sistemáticas. Sin la pretensión de mostrar *descripciones densas* o conclusiones sistemáticas, elaboramos un conjunto de reflexiones a partir de la lectura de las narraciones de los docentes, quienes hicieron el esfuerzo inicial de *armar una intriga* (como es de uso decir), narración mediadora de la experiencia ordinaria.

## Hacer escuela: pluralidad de sentidos

La lectura de las experiencias muestra cierta “sintonía” entre las escuelas, a pesar de la diversidad de contextos y trayectorias. Hay un sustrato en común en relación con el *hacer escuela*, derivado de tradiciones compartidas por los países participantes en la convocatoria, que se pone de manifiesto en la convergencia de los fines y el valor de la educación, los esquemas de formación de la docencia, las identidades laborales constituidas al amparo de condiciones de trabajo similares...

Junto a esto percibimos también rasgos singulares, sean de cada país o escuela, en los que sin duda intervienen –entre otros– factores sociopolíticos, el tipo de expansión y desarrollo cualitativo del sistema educativo, tradiciones políticas y sindicales, la temporalidad de las políticas y reformas y el tipo de recepción social que generaron, como así también los discursos que circulan en forma predominante en el espacio público de la educación. Observamos que los establecimientos conjugan las peculiaridades y condiciones del entorno escolar con la especificidad de la práctica escolar. La noción de proyecto y los ejercicios a los que conduce informan

---

<sup>3</sup> En la convocatoria 2000 para los países del Mercosur, Bolivia y Chile se presentaron cuatrocientas ochenta experiencias; las escuelas cuyos proyectos abordan la interculturalidad constituyen poco menos del 10 % del conjunto.

sobre la búsqueda de la identidad institucional y las maneras como los sujetos dan vida a las políticas globales y a los requerimientos locales.

A la luz de las tramas de los relatos, las escuelas establecen diferentes relaciones y dinámicas de trabajo. En algunos casos las experiencias atraviesan el conjunto de las dimensiones formativas y organizativas; en otros, las actividades tienen el sello de lo “extracurricular” y gozan de una intensa participación social. Un rasgo a destacar es que –en la casi totalidad de los casos– las experiencias se realizan dentro del horario escolar y se entretajan en la malla curricular de la escuela, lo que podría indicar que las experiencias no son una novedad (o lo novedoso) que se constituye como una isla o burbuja “no contaminada” con lo propio del cotidiano escolar.

Otra cuestión a destacar en este *hacer escuela* es que la mayor parte de estas instituciones promueven una *pedagogía de la inclusión* orientada a mejorar el aprendizaje y la participación, sin centrar en el alumno –ya sea en sus potencialidades intelectuales, lingüísticas o en sus condiciones materiales de vida– la responsabilidad por los resultados de la escolaridad. Se constituye una ética de la implicación que lleva a los maestros a tomar posición y reinstaurar la escena pedagógica en una realidad refractaria. Es una tarea que procura rescatar las finalidades con las que nació la escuela moderna, pero que trata también de incorporar nuevos planteamientos, discursos y problemáticas.

La llamada *pedagogía de la diversidad* expresa uno de estos intentos de ruptura mediante figuras que ganaron espacio dentro de la escuela. Se trata de escenas que modelan las concreciones que toman en lo empírico diferentes enfoques sobre lo que debe ser la escuela, las principales categorías con que se la piensa, –y principalmente– los debates todavía inconclusos en torno de estas cuestiones. Se muestra una escuela que va “descubriendo” poblaciones diversas y busca nuevas y valederas formas de abordar esa diversidad. Cada institución dibuja diferentes contornos y desarrolla micropolíticas que conjugan el saber y el compromiso con su alumnado para resolver la tensión entre los diferentes objetivos y demandas que se le plantean.

La escuela como lugar de encuentro entre Estado y sociedad civil muestra una actividad que admite ser interpretada como sentidos implicados en su hacer: justicia e igualdad, pluralismo y diferencia, conocimiento y aprendizaje escolar, infancia, juventud y ciudadanía. Son sentidos que no constituyen un sistema cerrado porque la escuela está constantemente produciéndose, y en este juego intervienen múltiples relaciones, enfoques y formaciones discursivas universales y locales. Las micropolíticas institucionales en las que esos sentidos se solapan y compati-

lizan de diferente manera nos recuerdan que no hay orígenes o propuestas que permitan inscribir o atribuir un significado unívoco a la acción de cada escuela.

## **El quehacer con la interculturalidad**

En el conjunto de narraciones encontramos un conjunto presentado por escuelas de los diferentes países participantes, que aborda la problemática de la interculturalidad. Son experiencias que dan cuenta de una práctica escolar que incorpora la problemática del “otro” a la formación del alumno como sujeto pedagógico y político. Se trata fundamentalmente de una acción que reescribe y expresa identidades y colectivos que estaban fuera de la escena pedagógica “normal”, o bien permanecían opacados. Diversas figuras aparecen vinculadas con la pluri/interculturalidad.

### **a) El otro pertenece a uno de los pueblos originarios de América**

*Antiguamente nuestro padre no quería mandarnos a la escuela porque decía que nos transformaríamos en blancos, hablaríamos sólo portugués; hoy nuestra escuela es escuela de indígenas...* (Testimonio de una alumna de la Escola indígena de Educação Básica Caciue Vanhkre)

Ésta y otros alumnos pertenecientes a una comunidad indígena radicada en Terra Indígena Xapecó (Santa Catarina, Brasil) participan, bajo la dirección de Eliane, en el proyecto *Fortalecimento da Cultura Indígena Kaingang*. La escuela concreta las aspiraciones de pueblos indígenas de Brasil de lograr la culminación de la escuela básica de forma específica y diferenciada, otorgando un lugar privilegiado a la cultura y las expectativas que estos grupos tienen respecto de la escolaridad de sus hijos, discutiendo el carácter subordinado con que se ha dado cabida a estas expresiones socio-culturales, cuando se les concedió algún lugar. Entre los rasgos significativos de la experiencia encontramos pautas arquitectónicas propias de la comunidad local en el edificio escolar y *currículo* diferenciado, fruto de la elaboración de equipos involucrados con la educación indígena de todo el país. Es importante destacar la formación de un nutrido grupo de maestros para brindar una enseñanza plurilingüe, con clases habladas en las lenguas portuguesa, kaingang, xokleng y guaraní<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Las comunidades indígenas de Santa Catarina están integradas aproximadamente por 8.000 personas pertenecientes a las etnias kaingang, xokleng y guaraní. Los kaingang representan uno de los grupos más numerosos.

Del mismo modo, en el proyecto *Educación general básica rural aborígen con educación intercultural bilingüe*<sup>5</sup>, bajo el agobiante calor tropical del noroeste argentino, la escuela se propone expandir el último ciclo de la escolaridad básica integrando y valorando las historias y tradiciones de la etnia wichí, un caso singular de mantenimiento de los rasgos culturales propios, principalmente la lengua, que se usa tanto en los intercambios públicos como privados. No obstante, los hombres se desenvuelven en un bilingüismo generalizado, del que estaban exentas la mayoría de las mujeres.

Un equipo de docentes criollos y wichí liderados por la incansable Mariana educan a casi cuatrocientos alumnos provenientes de las escuelas primarias de la zona a través de proyectos que se proponen mejorar la calidad de vida, aprovechar de mejor manera los recursos naturales y elaborar materiales de lectura en lengua wichí. Un logro significativo de la experiencia es que las mujeres han ganado la escuela, obteniendo los beneficios de la educación secundaria.

En el caso de la experiencia *Memoria colectiva*, el equipo integrado por Ana y Liliana parte del ámbito de sus disciplinas, la historia y la literatura, para procurar que sus alumnos –mayoritariamente “criollos”– abandonen actitudes etnocentristas y discursos negativos sobre el “otro indígena”. Los alumnos estudiaron las prácticas productivas de los diferentes grupos étnicos de la zona a través de un trabajo de campo que permitió la elaboración de historias de vida y una “experimentación en vivo” que se aleja de las viejas crónicas de Indias, para conocer más de cerca las costumbres, los medios de vida y los mitos de las culturas de los cazadores recolectores.

Es notable destacar cómo la acción desarrollada repercute sobre las identidades y la subjetividad de los diferentes sujetos involucrados en el desarrollo de la experiencia. Los alumnos colaboraron para que las comunidades toba y wichí difundieran y comercializaran su producción artesanal, un intercambio a través del cual los estudiantes reestructuraron su visión sobre la diferencia cultural, superando estereotipos consagrados a lo largo de una convivencia signada por el desconocimiento mutuo. Por su parte, muchos wichís ya no temen ser engañados en los trueques en los que dejan en manos de intermediarios desalmados la tinaja en la que han trabajado a lo largo de una jornada, para llevarse a cambio un poco de azúcar y de yerba. En cuanto a las docentes responsables de la experien-

---

<sup>5</sup> Centro Educativo N° 2 de Nivel medio, Tercer Ciclo de Educación General Básica. El Potrillo, Ramón Lista, Formosa, Argentina. 110 Escuela de Educación Técnica N° 5143, Aguaray, Salta, Argentina.

cia, reconocen que el proyecto permite reafirmar la opción que hicieron de una educación intercultural.

*Nosotros estamos haciendo esto porque lo estamos viendo ahora, a nuestra edad, pero cuando éramos niñas, lo veíamos de la misma manera que lo ven los chicos ahora y decíamos “el mataco ése”... (Ana, docente de Aguaray)*

En síntesis, se trata de experiencias en las que advertimos una pedagogía que valora la interculturalidad en términos de la afirmación de la dignidad y el respeto por el sustrato humano originario de América, procurando dejar atrás el estudio mecánico de las culturas autóctonas y los estereotipos y conductas discriminatorios, tal como se ha practicado durante largo tiempo.

## **b) Otras lenguas y alfabetización**

*“...la educación durante mucho tiempo ha centrado la enseñanza de la lengua en el prestigio del código estándar del español. Esta actitud ha provocado la exclusión y desvalorización de los usos lingüísticos del contexto familiar y social de los alumnos. Ellos estaban obligados a pasar del manejo y dominio del código oral a los del código escrito, sin una explicación sobre las diferencias entre estos dos códigos y de lo que implicaba lingüísticamente este pasaje. La reflexión metalingüística era concebida únicamente a partir de los textos escritos, generalmente ajenos a la realidad, sin establecer ningún tipo de relación con el código oral. Como resultado, los alumnos experimentaban en su vida escolar la marginación de la valiosa expresión dialectal y un confuso y pobre manejo del estándar escrito”. (Testimonio de Mariana, maestra de una escuela de Tilcara, Jujuy, Argentina)<sup>6</sup>*

Mariana se propone desandar una buena parte del camino surcado por tradiciones educativas consolidadas en el transcurso del tiempo. La escuela moderna elaboró un discurso pedagógico uniformador y consagró un idioma como lengua dominante, con vistas al objetivo de la unidad nacional y a la instauración de un concepto unitario de sujeto. Luchó, por ello, contra las diferencias de lenguas y también contra las diferencias dialectales en el habla (Ferreiro, 1996). En América esto ha significado, además, la tensión entre las lenguas europeas y las indígenas a raíz del establecimiento de mecanismos que llevan al debilitamiento o la desaparición de las últimas, de tal manera que entre sus hablantes se genera un imagi-

<sup>6</sup> Proyecto *Aprender lengua fortaleciendo la identidad*. Escuela de Alternancia para la Educación y el Trabajo N° 4. Ruta Nacional N° 9. Los Hornillos, Maimará, Tilcara.

nario y una práctica social en la que se dan diversas categorías de ciudadanía (Godenzzi 2001).

La experiencia de Tilcara, en cambio, es representativa de las propuestas que abordan la enseñanza y el reconocimiento de las lenguas de las poblaciones originarias de América, observándose que en tales situaciones el aprendizaje abarca a alumnos y a equipos de docentes por igual. La importancia de estos proyectos no se agota en el valor instrumental del bilingüismo, porque el lenguaje es una institución social que mantiene la ligazón con el pasado y gravita sobre el presente; historia e identidad llevan su sello, en tanto que es a través de las lenguas (los idiomas<sup>7</sup>) como los pueblos formulan de modo rotundo la idea que tienen de sí, su génesis, su devenir histórico y su percepción de los otros. *Como un documento de identidad, la lengua que hablamos y el modo en que la hablamos revela algo de nosotros mismos: nuestra situación cultural, social, étnica, profesional, nuestra edad, nuestro origen geográfico, etcétera; dice nuestra identidad, es decir, nuestra diferencia.* (Calvet, 2001: 97).

Conceptuado en estos términos, el lenguaje dista de ser, de manera excluyente, un instrumento neutro de aprehensión del mundo natural y social o una herramienta para la comunicación y el pensamiento. La escuela “aprende que debe enseñar lengua”, pero también entiende que es una institución *constituida* por el lenguaje en la medida que las experiencias enriquecen y renuevan la enseñanza de la lengua. Reconociendo múltiples articulaciones con el lenguaje, maestros y alumnos replantean “formas de mirar” y de hacer.

### c) Otra cultura

En otros casos, la interculturalidad adquiere el carácter de revalorización y recuperación de la cultura cotidiana, la oralidad, la microhistoria... Tiempo, espacio, poder y hegemonía son categorías –entre otras– que sirven para expresar a los “otros” que la escuela coloca en el centro o *leit motiv* de la experiencia: tradiciones y expresiones culturales del pasado, leyendas e historias orales, los pequeños relatos que ilustran y explican historias locales.

Las experiencias que adoptan esta perspectiva muestran, por lo general, un trabajo conjunto entre escuela y comunidad. Se organizan actividades recreativas y culturales, se editan textos sobre narrativas y mitos

---

<sup>7</sup> Recordemos que las raíces del término idioma provienen del latín, idioma, y éste a su vez del griego [...], que significa propiedad privada (Diccionario de la Lengua Española, Real Academia Española).

locales o se crean museos para conservar la memoria y los objetos culturales. Tal es el caso del equipo liderado por Luiz que desarrolla el proyecto *Criação do Museu do Colono Polonês*<sup>8</sup> con la finalidad de recuperar y sistematizar la historia local y disponer de un lugar –físico y simbólico– que permita salvaguardar el patrimonio histórico.

En Arica (Chile), un grupo de profesores de diversas disciplinas del Colegio Integrado Eduardo Frei Montalva, liderados por Victoria y Rodrigo, desarrollan el proyecto *Mata-Rangui II, una travesía histórica* como consecuencia del interés de la comunidad de conocer las rutas marítimas de los pueblos indígenas. A través de minuciosos rastreos e investigaciones reconstruyen itinerarios que se presentan en distintos formatos, desde materiales escritos a una página web.

El espíritu que guía muchas de estas experiencias es la recuperación de la tradición oral como fuente de comunicación con el pasado y la penetración con el mundo simbólico propio de los espacios territoriales en los que se emplazan las escuelas. En palabras de los docentes:

*Todo proyecto nace de una necesidad o un problema, en este caso venía dado por la falta de un documento, un informe o un libro que nos cuente de qué manera fue creciendo Malagueño [...] Hoy comenzamos a transitar un camino hacia el pasado del pueblo y también hacia su actualidad, en busca de la esencia de este pueblo [...] Sabemos de nuestras limitaciones y es por eso que, desde ahora, estamos convidando a futuras generaciones a continuar esos proyectos que hoy comenzamos a transitar... (Rubén y Alejandra, Proyecto Historias, relatos y recuerdos de Malagueño)*<sup>9</sup>

Estos y otros proyectos que comparten similares lineamientos revelan el interés de las escuelas por generar ámbitos de integración a través de prácticas comunicativas que persiguen la restauración de identidades y expresiones culturales, tales como la forma de entender y organizar el espacio, de concebir el mundo o de conservar la memoria colectiva. La búsqueda de estos logros introduce ciertamente en un camino poblado de dificultades, ya que a lo largo de su trayectoria la escuela siempre ha minusvalorado la oralidad (esto incluso se ha dado en los niveles superiores de enseñanza y más concretamente en el ámbito de la historia, dentro de la cual no se juzgaban como “serios” a los historiadores que trabajaban con testimonios orales) frente al arraigado prestigio de la letra impresa, lo

<sup>8</sup> Escola de ensino fundamental e Medio “Águia Branca” (Águia Branca, Espírito Santo, Brasil).

<sup>9</sup> IPEM N° 67 Teniente Coronel Luis Piedrabuena, Santa María, Córdoba, Argentina.

cual convoca a implementar de modo impostergable estrategias pedagógicas que contribuyan a cimentar una “didáctica de la oralidad”.

#### **d) Otras geografías: la integración latinoamericana**

La idea de ampliación de las fronteras en las que se realiza la comunicación y las interacciones estudiantiles mueve a otras escuelas a tener en la mira el mapa del Mercosur o de América Latina. En estas experiencias el interés es el intercambio y la constitución de una subjetividad proclive a la integración. Ya sea mediante comunicaciones virtuales o visitas en terreno, se promueven la profundización del conocimiento y el intercambio con el otro coetáneo, habitante de otras geografías de América Latina. Son encuentros que posibilitan convenir y coincidir, pero también debatir y confrontar con otros que opinan en forma diferente.

[...] *la autosignificación de cada hombre –su identidad– depende de su vínculo de encuentro y desencuentro con los otros seres humanos [...] No vamos a ser las mismas personas cuando regresemos a la Argentina...*

(Testimonios de alumnos participantes de la experiencia *De América somos hijos. Intercambio científico-cultural-educacional: puente para afianzar valores*)<sup>10</sup>

### **Educación e interculturalidad. Algunas notas para elaborar un mapa de la cuestión**

Después de este somero repaso de algunas de las formas en torno de las cuales las escuelas *hacen interculturalidad* consideramos conveniente plantear algunos interrogantes que ilustran los debates sobre el tema. Interesa mostrar tensiones, ambigüedades y puntos críticos que van apareciendo a propósito de una acción educativa que abandona los moldes que intentan conformar una identidad y cultura esencialista, estática y ahistórica para abrirse a una experiencia producida y acordada por la diferencia y, como tal, siempre abierta a la lucha y a la interpretación.

#### **a) Desigualdad y diferencia**

El propósito de educar en la interculturalidad, heredero de la crítica a la homogeneización, presenta aristas polémicas a la hora de considerar cuáles son los criterios pertinentes para dar cuenta de la diversidad del alumnado.

<sup>10</sup> Escuela Normal Mixta Provincia de San Luis, General Pico, La Pampa, Argentina.

Las experiencias expresan un conjunto heterogéneo de criterios de clasificación: ubicación geográfica y características socioeconómicas de las poblaciones conviven con patrones de organización familiar, diferencias culturales, cognitivas y psicofísicas.<sup>11</sup> Una marcada inclinación a aglutinarlos bajo el común denominador de privación recorre los diagnósticos; esta asociación contiene sus riesgos. Volver a situar el péndulo de la balanza requiere una discusión que permita distinguir cuáles son los factores sociales y culturales que tienen efecto pedagógico directo, de los que –si bien permiten comprender las situaciones contextuales y las particularidades de los estudiantes– no implican necesariamente rendimientos escolares diferenciados.

Si se acepta que las formulaciones relativas a la diversidad incorporan a la escuela componentes históricos, culturales y discursivos, buscando la problematización de las experiencias y las necesidades del alumno, ellas no implican *equiparar las nociones de diferencia y de desigualdad*, inclusive en las muchas situaciones en las que coexisten la pobreza y la discriminación. El pluralismo hace referencia a la dignidad y la equivalencia de todas las culturas y personas, a su derecho a expresarse y a ser reconocidas en la esfera pública, por lo que uno de sus pilares radica en la lucha por los derechos de las minorías discriminadas y silenciadas.<sup>12</sup> Como concepto, difiere de la desigualdad socioeconómica y la exclusión, que corresponden a resultados sociales disvaliosos. Dicho de otro modo, sigue en pie la pregunta respecto de la *pedagogía de la diversidad*, ¿se trata de construir pedagogías *para* las diversidades o más bien, de re-crear la pedagogía bajo el presupuesto de la diversidad de niños?

## b) El espacio de lo público: ¿unidad compleja?

Otro aspecto a considerar es la tensión unidad-diversidad: ¿la interculturalidad puede prescindir de la unidad? El espacio escolar constituye un territorio con fuerte predominio de lo público en su connotación de provisión estatal (directa o indirecta) y su acepción de *polis*: lo colectivo, lo

---

<sup>11</sup> Aludimos a otra de las escenas que trastocan la escuela “común”: la incorporación de alumnos que tienen capacidades diferentes, como por ejemplo, las varias experiencias de integración de alumnos sordos, en las que emerge una identidad que difiere de la de los oyentes y se incorpora la lengua de señas como lengua natural.

<sup>12</sup> Si bien hoy es convención referirse a estos grupos como “minorías”, se interpreta el término no en su sentido literal, ya que se trata generalmente de colectivos numerosos, sino por el carácter subordinado que asumen sus relaciones con la sociedad mayor (véase al respecto, J. Ogbu, 1993)

perteneciente a todo el pueblo. Desde estas perspectivas, lo público hace referencia a lo común, lo que es igual para todos y, por tanto, nos iguala.

En párrafos anteriores rescatábamos el sentido de pluralidad que cualifica a la acción escolar, con las reservas de que no puede haber pluralidad sin referencia a un espacio colectivo y común, aun cuando esta unidad sea inestable y en permanente construcción. Las experiencias indican lo dificultoso que resulta construir puentes con otras escuelas o docentes, mucho más con grupos sociales heterogéneos, de modo de referenciar un horizonte común de experiencias escolares o sentar las bases para movimientos que agrupen a varias escuelas o colectivos.

Lejos de un ánimo estigmatizante, podríamos afirmar que existe el riesgo de que se consolide una tendencia a construir *la escolita*, en el sentido de que cada establecimiento se representa a sí mismo a través de los rasgos que lo singularizan, en detrimento de los que lo homologan con los restantes centros. Pareciera que son situaciones y factores particulares los que motivan y explican los objetivos y las actividades, aceptándose tácitamente que otras instituciones puedan encaminarse por derroteros muy diferentes.

En esta óptica, es necesario no perder de vista que los sujetos y las instituciones sintetizan su propia historia con retazos de historias que provienen de otros confines biográficos o geográficos. Esto permite distinguir claramente entre lo *singular* y lo *particular* (lo singular como transfiguración específica o combinación singular; lo particular como atomización), y entre lo *sintético* y lo *totalizante* (lo primero como mezcla abierta, lo segundo como racionalización cerrada). En un pensamiento de la diferencia, *esta* diferencia en los conceptos no es banal (Hopenhayn, 2000).

### c) ¿Relativismo o educación intercultural?

Hemos visto cómo el encuentro con la diversidad cultural converge con una nueva escena escolar, en la que adquieren “visibilidad” y se integran grupos o sectores tradicionalmente discriminados y clasificados por los dispositivos tradicionales como “fuera de la normalidad”. La pedagogía intercultural, en cambio, se propone superar el paradigma de la homogeneidad y sus postulados de una identidad uniforme, esencialista y pre-constituida.

Ahora bien, cuando este modelo es cuestionado, la escuela debería obrar con cautela, porque uno de los riesgos de este tránsito es la “coexistencia pacífica” de proyectos escolares para grupos específicos, pero sin contacto entre sí. Lo público deviene, entonces, *público homogéneo de cada escuela y relativismo a ultranza*.

El fenómeno nos lleva a interrogar sobre otro de los puntos críticos de nuestras reflexiones ¿se trata de la convivencia pacífica entre estos proyectos o escuelas “para” las minorías que empiezan a adquirir visibilidad en la esfera pública? ¿Cómo sostener y plantear el ideal de una escuela universal que alberga la pluralidad como una de sus características constitutivas? ¿Cómo reconstruir la relación entre la totalidad y las partes, entre lo universal y lo particular?

Una escuela intercultural supone un espacio, un territorio, un lugar que permite ver e interactuar con otros que no son ni están en “estado puro”. No hay identidades inmutables sino una construcción (muchas veces conflictiva) de la *otredad*. En esta situación, la escuela es una de las pocas instituciones –en algunos contextos, la única– que además de garantizar el ejercicio de un derecho, puede contraponer la noción de espacio público –abierto para todos–<sup>13</sup> a la de un espacio privatizado –con barreras y muros cada vez más infranqueables–.<sup>14</sup>

A la luz de estos planteamientos, es necesario fortalecer el valor de universalidad que la escuela ofrece, y no sólo los vinculados con las lógicas de lo singular y lo local. Hoy se plantean nuevas articulaciones entre unidad y diversidad, entre políticas nacionales –que representan lo universal– y micropolíticas institucionales –que introducen con mayores sutilezas y matices los despliegues de lo particular–. Tanto la sociedad como el sistema educativo constituyen un complejo de relaciones entre grupos que, portando siempre intereses específicos, deben ser regulados por normas y principios que trascienden el particularismo. La autonomía no se da en el vacío, sino respecto de un centro y un punto en común, es decir, sobre bases que son generales para el conjunto. No se trata de defender el centralismo, pero tampoco de bregar por una autonomía escolar que no se supedita a los principios de justicia, de igualdad y de comunidad.

---

<sup>13</sup> Ya es un lugar común hablar del nuevo orden transnacional, que avanza de la mano del retorno a lo local y de la reordenación simbólica –inclusive física– del ámbito territorial. El surgimiento de lo que se ha dado en llamar la *nueva sociedad feudal*, implica la modificación de los usos y los significados de la casi extinguida ciudad concéntrica, ahora reemplazada por la segmentación de áreas urbanas que reflejan procesos de fragmentación social: por un lado se establecen *guetos* en los que confluyen las expresiones más graves de la desigualdad, la miseria y la crisis social; por el otro, emergen lugares residenciales en los que habitan las clases altas (Castells, 1997).

<sup>14</sup> Desde esta perspectiva, los hechos de violencia y asalto de escuelas, re-niegan de tal carácter público; esto es, procuran hacer visibles el incumplimiento de la promesa de inclusión escolar, pero no cuestionan la promesa misma.

## Bibliografía

- ARENDDT, H.: *Entre el pasado y el futuro*. Península, Barcelona, 1996. AUSTIN, J. L.: *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós, Barcelona, 1996.
- BOURDIEU, P.: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona, 1997.
- BRÜNNER, J. J.: *Globalización cultural y postmodernidad*. Fondo de Cultura Económica, Santiago, Chile, 1998.
- CALVET, L.: "Identidades y plurilingüismo". Documento de trabajo. En OEI, Organization Internationale de la Francophonie, SECIB, CLP, Unión Latina. *Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización. Actas del Coloquio Internacional*, Madrid, 2001.
- FERREIRO, E.: "Diversidad y procesos de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia". En *La Educación. Revista interamericana de desarrollo educativo*. Año XL. N° 123-125. I-III. OEA, 1996.
- GARCÍA CANCLINI, N.: *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, D. F., Grijalbo, 1990.
- GODENZZI, J.: "Globalización, multilingüismo y educación. El caso del Perú". En OEI, Organization Internationale de la Francophonie, SECIB, CLP, Unión Latina. *Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización. Actas del Coloquio Internacional*, Madrid, 2001.
- HOPENHAYN, M.: "Transculturalidad y diferencia (el lugar preciso es un lugar movedido)". En: ARDITTI, B. (ed.): *El reverso de la diferencia*. Nueva Sociedad, Caracas, 2000.
- LACLAU, E.: *Emancipación y diferencia*. Ariel-Espasa Calpe, Buenos Aires, 1996.
- POPKEWITZ, T.: *La conquista del alma infantil. Políticas de escolarización y construcción del nuevo docente*. Pomares-Corredor-Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, Barcelona, 1998.
- PUIGGRÓS, A.: *Volver a educar: el desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel, Buenos Aires, 1995.
- REYZABAL, M. V.: *La comunicación oral y su didáctica*. La Muralla editorial, Madrid, 1993.
- RICOEUR, P.: *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2000.
- TORRES, C.: *Democracia, educación y multiculturalismo*. Siglo veintiuno editores, México, 2001.
- WITTGENSTEIN, L.: *Investigaciones filosóficas*. Crítica, Barcelona, 1988.



### **III.**

## **Culturas indígenas e interculturalidad**



# Culturas indígenas e interculturalidad

*Ana González<sup>1</sup>*

En esta ocasión, si me permiten, no voy a hablar como académica o investigadora, sino desde la experiencia de la gestión como Coordinadora del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. Para mí suele ser más grato disertar sobre mi trabajo de investigación en Guatemala y de la interculturalidad y los Derechos Humanos,<sup>2</sup> sin embargo considero que a menudo existe en nuestro medio un gran desconocimiento sobre la situación actual de los pueblos indígenas en nuestro país y del desempeño del Estado en relación a ellos. Por ello me parece más interesante abordar la intervención desde la función pública en el espacio institucional, que se supone es la instancia del Estado con mayores competencias para abordar las políticas indígenas en nuestro país. En la medida que la universidad es un lugar privilegiado de ejercicio de la democracia, voy a expresar una postura sumamente crítica al respecto. Espero que mi despido llegue cuando haya concluido mi presentación.

A nadie le escapa que nuestra nación se constituyó sobre la base de una concepción jurídica monista y políticas homogeneizantes en lo cultural, que se aplicaron tanto por métodos compulsivos, como a través de los aparatos ideológicos del Estado, como la escuela, siendo el servicio militar otro de los mecanismos de homogeneización cultural. Era muy habitual

---

<sup>1</sup> Licenciada en Antropología Social y Coordinadora del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas

<sup>2</sup> En el momento de la disertación la Lic. González era Coordinadora General del INAI, 2001, y con anterioridad desarrolló su trabajo en Guatemala como coordinadora de investigación en la Comisión para el Esclarecimiento Histórico de las Violaciones a los Derechos Humanos en Guatemala, 1997-1999.

que los jóvenes indígenas de las distintas provincias fueran enviados lejos de sus casas a hacer la conscripción. Por ejemplo de La Ciénaga, Catamarca, a Comodoro Rivadavia. Esto a su vez sentaba las bases para futuras migraciones.

Sin embargo a partir de las luchas de los hermanos indígenas y sus dirigentes, se introdujo en la Constitución Nacional un cambio de concepción al incorporar el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas. Tengo a mi lado uno de los pilares de esta lucha, el que puede hablar con mayor solvencia que yo sobre el tema, el Dr. Elogio Frites. Esta lucha, en Argentina, se desarrolla en el marco de todo un movimiento de recuperación de la identidad étnica y reivindicación de los derechos indígenas que tiene lugar en América Latina, la que se fortalece en el debate alrededor del Quinto Centenario del “descubrimiento de América”. Al reconocerse la pluriculturalidad de nuestro país se pone en crisis la concepción jurídica monista del Estado. El artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional reformada en 1994 reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, su derecho a la tierra que ancestralmente ocupan como tierras comunitarias, el derecho a la educación bilingüe intercultural y el derecho a la personería jurídica.

Sin embargo cuando analizamos las prácticas de las políticas públicas del Estado respecto a las políticas indígenas, llegamos a la conclusión, tal como lo ha planteado con anterioridad Claudia Briones, que el primero que debiera educarse es el propio Estado para ser capaz de reconocer la interculturalidad en su estructura institucional y legal.

Cotidianamente compruebo, en el trabajo de campo antropológico orientado a entender el Estado que desarrollo en el interregno de la gestión, que son contadísimos los funcionarios públicos que conocen, y menos los que reconocen, la existencia de pueblos indígenas en nuestro país. Aun aquellos que tienen la responsabilidad de llevar adelante políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas, desconocen la existencia, la cultura y la situación de los diversos pueblos indígenas que habitan nuestro suelo.

Las políticas públicas dirigidas desde el Estado a los pueblos indígenas siempre se han basado en una fuerte identificación de indígena igual a pobre. Esta concepción da lugar a que las políticas desarrolladas sean de neto corte asistencialista, y lo que es más grave es que este asistencialismo deriva en clientelismo político y la manipulación política de las comunidades. No se nos escapa que debido a un proceso histórico de conquista, exclusión y marginación, la mayoría de los pueblos indígenas ocupan lugares geográficos y sociales con los mayores índices de pobreza y necesida-

des básicas insatisfechas, pero ello no es un rasgo *per sé* de la cultura de los pueblos indígenas, sino producto de un proceso histórico conflictivo.

El que el basamento teórico de las políticas públicas hacia los pueblos indígenas sea la pobreza desconoce en la práctica a los pueblos indígenas como sujetos de derechos específicos. Al catalogarlos como “pobres indígenas” se los desconoce como pueblos originarios que tienen derechos por serlo y porque su reconocimiento constitucional implica la necesidad de adoptar medidas de reparación histórica.

En la práctica actual los programas dirigidos a los pueblos indígenas siguen siendo programas de segunda categoría. Programas de salud indígena de segunda categoría, programas de educación bilingüe e intercultural de segunda categoría. Aún en aquellas provincias donde se verifica un monolingüismo importante, como Formosa, Chaco o Salta, se habla de educación bilingüe intercultural, pero ni es educación intercultural ni es educación de calidad. En lugar de maestros bilingües existen auxiliares bilingües, cuya función muchas veces se reduce al de preceptores, cuando no se los envía a asistir tareas de maestranza.

En el INAI ha existido desde hace varios años un programa denominado de Educación bilingüe intercultural, pero que en realidad es un programa de becas para estudiantes indígenas. Considero que es importante que existan becas para estudiantes indígenas orientadas a dar igualdad de oportunidades en el acceso a la educación secundaria y universitaria de los jóvenes indígenas, que de otra manera no podrían acceder a la misma por falta de medios económicos. Sin embargo, no por necesario constituye un programa de educación intercultural bilingüe. Ello implicaría otro tipo de abordaje en la implementación del programa de becas, que a la vez que permite el acceso a la educación instala un aprendizaje cultural mutuo entre los pueblos indígenas y la comunidad educativa.

Dos temas ilustran el poco valor que se le da desde el Estado a las políticas dirigidas a los pueblos indígenas: el exiguo presupuesto que tiene el INAI y la falta de jerarquía institucional. Los hermanos indígenas han entablado un juicio al Estado para que el INAI sea un organismo descentralizado y tenga la jerarquía de Secretaría de Estado, con participación indígena como lo establece la Ley 23.302.<sup>3</sup>

Se puede decir que se realizaron avances jurídicos importantes al suplantarse el artículo 67 de la Constitución, el que hablaba de “trato pacífico en las fronteras y evangelización de los indios”, por el reconocimiento

---

<sup>3</sup> Si bien en la actualidad el INAI es un organismo desconcentrado, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social y tiene mayor presupuesto, sigue sin ser una instancia de aplicación de los derechos indígenas.

to de derechos del artículo 75 inciso 17 de la nueva Constitución, sin embargo la concepción homogeneizante y monista de Estado monocultural se sigue verificando en toda la estructura del Estado y en la propia conformación del INAI, la que debiera ser revisada con la participación de los indígenas para adecuarla al espíritu de la reforma constitucional.

Es necesario profundizar en la aplicación del propio artículo constitucional ya que es inevitable reconocer la propia interculturalidad entre la gran diversidad de los pueblos indígenas de nuestro país. Por ejemplo cuando se habla de tierras comunitarias, existe una gran diversidad de formas y combinaciones de uso de las tierras por parte de los distintos pueblos. Por ejemplo los wichí, que todavía mantienen patrones culturales como cazadores recolectores y pescadores, tienen una forma de uso sumamente compleja que no permite establecer una equivalencia entre una comunidad y un territorio, porque varias comunidades utilizan territorios superpuestos. Otros pueblos combinan la propiedad familiar con la propiedad comunitaria, etc.

Otro tema a debatir es la aplicación de la personería jurídica. El Registro Nacional de Comunidades Indígenas está en el INAI. Es donde se registran con personería jurídica las comunidades indígenas. Sin embargo se presentan algunas contradicciones entre la Ley 23.302 que habla de asociaciones civiles y la Constitución, que es posterior, de rango superior, y habla de reconocimiento cultural de los pueblos indígenas. Sin embargo se siguen registrando comunidades y no pueblos, e incluso en algunas provincias se sigue aplicando una concepción de asociaciones civiles y no se respetan las formas organizativas propias de las comunidades. La aplicación de normas que son de las asociaciones civiles de hecho ha introducido cambios, quizás permanentes, en las formas organizativas de las comunidades. El propio concepto de comunidad presenta una enorme complejidad en la diversidad de los pueblos indígenas.

En algunos lugares y pueblos es fácil identificar comunidades, en otros es muy complejo, ya sea por las dinámicas de fisión-fusión u otros procesos organizativos que pueden presentar, o por la alta migración de pueblos y comunidades. Los pueblos originarios no están todos en el campo y en sus tierras ancestrales, han sido desplazados y desalojados de sus tierras, han migrado de sus lugares de origen, están en el Gran Buenos Aires, en el gran Rosario, en Bahía Blanca, en Carmen de Patagones, en Libertador Gral. San Martín de Jujuy como trabajadores del Ingenio Ledesma. Cómo se define una comunidad cuando tenemos cuatro mil hablantes de guaraní en barrios suburbanos de Ledesma, que se identifican como guaraníes pero se agrupan entre sí según nuevos y distintos parámetros.

Esta complejidad, a la hora de registrar las personerías jurídicas, no puede ser una excusa para obstaculizar el reconocimiento de que estas poblaciones son sujetos de derechos indígenas específicos, tal como lo establece la Constitución Nacional y la ley 23.302, que es la ley que constituye al INAI. Los marcos legales, que muchas veces impiden el ejercicio efectivo de los derechos, son rígidos y pretenden encorsetar realidades para las cuáles no están preparados algunos funcionarios del Estado, y menos aún entienden estos temas. No quiero ni comentarles las discusiones con las direcciones de personería jurídica de algunas provincias para que comprendan que la concepción de personería jurídica indígena es muy distinta a la de las asociaciones civiles a los que están rígidamente adheridos.

El tema de la justicia y su concepción monista de lo jurídico, y el tema de la participación indígena y los mecanismos de consulta y representación son temas para varios seminarios cada uno, pero los vamos a dejar planteados por la enorme complejidad que implican y el escaso debate alrededor de los mismos.

Con estas reflexiones quiero dejar expuesta la complejidad que significa abordar la pluriculturalidad y la interculturalidad en la relación entre el Estado, los marcos legales, y los pueblos indígenas. Complejidad que debe ser abordada con mucha investigación, análisis y debate sobre la realidad concreta y las prácticas. Entendiendo que es un debate político, porque la relación entre pueblos indígenas y Estado es una relación política cambiante, es una arena de debate y lucha política. Por lo que este camino debemos recorrerlo con los propios protagonistas que son los pueblos indígenas.



# Diversidad cultural en pueblos indígenas

**Morita Carrasco<sup>1</sup>**

*“...de alguna manera somos distintos,  
no somos iguales a los otros y esa  
diferencia nos permite ser lo que somos...”*

Pedro Manuel Choque-Conamaq

Dado que me han pedido que hable sobre los pueblos indígenas y la diversidad cultural, me voy a permitir proponerles que compartamos algunas reflexiones en torno a las reivindicaciones que estos pueblos hacen de sus derechos especiales, sustentados en las diferencias culturales que los mismos mantienen con la sociedad nacional. Y, a las implicancias del reconocimiento constitucional de tales derechos en la promoción y transformación de los sistemas legales en los estados nacionales en que se encuentran.

Con algunas diferencias inherentes al grupo de que se trate, el derecho a la diversidad cultural es un derecho humano universal aplicable a distinciones de género, orientación sexual, religión, ideología política, etcétera.<sup>2</sup> Veremos más adelante como ha evolucionado este derecho en el sistema internacional. También los grupos étnicos o las colectividades de origen extranjero demandan y –obtienen– respeto a su diferencia cultural. Pero entre ellos y los indígenas existen algunas particularidades que viene bien resaltar. Mientras entre los primeros, la diversidad procede de

---

<sup>1</sup> Ciencias Antropológicas - UBA. El presente artículo es una presentación corregida y actualizada de la presentación original en el Encuentro sobre Diversidad Cultural.

<sup>2</sup> Más adelante se ofrece una descripción de la evolución del derecho internacional en lo que respecta a la diversidad cultural de los indígenas.

la migración individual o familiar, voluntaria o no (Kimlicka 1996, Layton 2001), entre los últimos surge de la incorporación en masa a otra sociedad, de culturas que, siendo soberanas en un espacio territorial propio, se gobernaban a sí mismas. Y este no es un dato menor, como veremos más adelante, puesto que de él se desprende el tipo de demandas que los mismos pueden hacer al estado nación en que se encuentran. Pero hay otro elemento que los distingue, los grupos étnicos, como resultado de un acto voluntario, buscan integrarse en la sociedad de la que forman parte y esperan ser aceptados por ésta como miembros plenos. Los indígenas, en cambio, fueron forzados a incorporarse, pero su meta no es la integración lisa y llana, sino algo bastante diferente.

De un tiempo a esta parte, el movimiento indígena mundial viene manifestando su aspiración de que se los respete como nacionalidades pre-existentes a la conformación de la nación como estado (Corrigan y Sayer 1985), es decir como “pueblos” con derecho a la libre determinación, y, en algunos pocos casos, lo están logrando. Por ejemplo, y para citar algunos que nos tocan de cerca, Ecuador se reconoce –en su constitución– como estado pluriétnico y plurinacional, Colombia reconoce los Resguardos indígenas como distritos políticos especiales, Bolivia reconoce los territorios indígenas protegidos (TIP) y las tierras comunitarias de origen (TCO) (Coama 1996).

El proyecto político de los pueblos indígenas es un verdadero programa de producción de diferencias culturales. Y no debe sorprender a los antropólogos la creación/invencción de tradiciones, costumbres y lenguajes que acompañan la praxis de su dirigencia. La meta es constituirse como actor político diferente en el conjunto de la sociedad homogeneizante y apelan a la diferencia cultural para ello. En algunos casos esto implica llevar a cabo intensos programas de reapropiación de tradiciones, costumbres y lenguajes olvidados, en otros, supone combinar estratégicamente influencias externas con necesidades internas, para seguir siendo distintos. Entre ambos extremos, se erige una gran cantidad de casos interesantísimos, pero todos ellos tienen algo en común: obtener la autonomía o autogobierno como único medio para defender su existencia como sociedad diferente. No se trata de un atrincheramiento cultural o de un resurgimiento de costumbres antiguas. Sino de una demanda inteligente, de respeto a su diversidad cultural, traducida en una manera de ejercicio de la libre determinación como ha sido reconocida en la normativa internacional. En suma, diversidad cultural y autonomía son parte del programa político que los pueblos indígenas están desde hace algún tiempo intentando llevar a cabo. Un ejemplo de esto son las Universidades interétni-

cas o interculturales que existen en Nicaragua, Bolivia, Ecuador, que incluyen en su currícula tanto materias académicas como otras de formación de dirigentes. Pero vayamos por partes.

## **De etnicidades y aboriginalidades: ¿Grupos étnicos o pueblos indígenas?**

Sabemos que las categorías socio-políticas no son clasificaciones inocuas. Ser argentino nativo, naturalizado, residente, extranjero, etcétera comporta la posibilidad de obtener por parte de los demás un tratamiento acorde a lo que se supone debe ser el comportamiento del portador de ese término. En parte estas categorías son elaboradas por las instituciones del Estado Nación con arreglo a la propia historia de su formalización como sistema político y evolucionan en concordancia con los procesos económico-políticos mundiales.<sup>3</sup> Pero también los mismos sujetos, con sus praxis van haciendo que las categorías se incorporen a la vida cotidiana como un dato de la realidad, como un hecho fáctico, que no requiere de explicaciones y, a la vez, proponen nuevos sentidos. De este modo, indio es tomado casi como sinónimo de atrasado, rural, pobre o ignorante, aunque simultáneamente estos calificativos sean disputados por los propios actores. El problema con las categorizaciones sociales es que sirven para crear categorías jurídicas que seccionan a la población creando subsectores sociales a los cuales dirigir políticas, basadas en su pertenencia al subsector en cuestión. Por ende, lo que importa más son los “efectos” que producen estas categorizaciones sociales. Tomar a los indígenas como “minorías empobrecidas, grupos vulnerables, pobres –urbanos o rurales–, sector careciente, marginados, atrasados”, etcétera fruto de enfoques que los ven como sociedades incompletas, no son actos inocentes. A la par de constituirlos como sujetos estas categorizaciones, a la vez que determinan la orientación en el diseño de las políticas públicas, configuran los derechos que los indígenas están autorizados a reivindicar y cuáles serán considerados inapropiados. Así, por una parte, en Argentina, es habitual que se acepten y propicien solicitudes de asistencia económica –semillas, subsidios alimentarios, huertas– pero se rechacen demandas de titulación de los territorios indígenas si no están acompañadas de un proyecto de colonización.<sup>4</sup> Y, por la otra, se califiquen como “ex-

---

<sup>3</sup> Interesantemente, en el mundo indígena, esta particular articulación entre lo local y lo global ha facilitado la emergencia y consolidación del término que sienten que mejor los representa: “pueblos indígenas”.

<sup>4</sup> En cualquier caso, la tierra es siempre vista como medio de producción.

cesos” intolerables las reivindicaciones de auto gobierno indígena en sus territorios.

A pesar de estas barreras, la movilización indígena mundial ha llevado a que las democracias estatales –aun a regañadientes– realicen adecuaciones en sus marcos jurídicos y filosofías políticas para dar cabida a un sujeto de derechos diferenciados en virtud de su pertenencia a un grupo particular.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) –adoptado como marco jurídico internacional en 1989– admite este enfoque para promover el respeto por las formas de vida indígenas, sus tradiciones y derecho consuetudinario. Su fundamento de base es que debido a un acto arbitrario de los Estados nación, los pueblos indígenas han sido víctimas de la peor de las discriminaciones: la invisibilización de sus diferencias. Por ello asume la distintividad como rasgo primordial y resalta el valor que esas diferencias tienen para toda la humanidad para adoptar un enfoque que garantice la continuidad de los pueblos indígenas en el tiempo. Es el único instrumento jurídico internacional vigente hoy en aquellos países que lo han ratificado. Marca el fin de los enfoques que consideraban a los indígenas como sociedades incompletas y temporarias que tarde o temprano se asimilarían a la sociedad nacional, y el comienzo de una nueva manera de conceptualizar al sujeto indígena como un colectivo social.

Durante varios años la OIT trabajó en la discusión del término “poblaciones” indígenas y decidió su cambio por el de “pueblos”, aceptando las impugnaciones que los propios indígenas hacían al uso del primero. Luego de una serie de consultas y debates, del que no estuvieron ausentes los gobiernos,<sup>5</sup> se acordó que el único término correcto era el de “pueblos” ya que éste reconoce la existencia de sociedades organizadas con identidad propia, en lugar de simples agrupaciones de individuos que comparten algunas características raciales o culturales (OIT 1996).

Indudablemente, esta nueva categoría jurídica comporta un reto para los estados nacionales: reconocer que más allá de los derechos garantiza-

---

<sup>5</sup> La presión de los gobiernos logró que se incorporara al convenio la leyenda “La utilización del término “pueblos” no deberá interpretarse en el sentido de que tenga implicación alguna en lo que atañe a los derechos que pueda conferirse a dicho término en el derecho internacional”. La introducción de este párrafo respondía en parte a la preocupación expresada por varios gobiernos en el sentido de que el uso de este término implicaría el reconocimiento, en el derecho internacional, a la separación de los pueblos indígenas de los estados en que habitan. o obstante lo cual, OIT dejó en claro que no le compete decidir cómo este término debe interpretarse en el derecho internacional, y que el Convenio no impone ninguna limitación al derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas.

dos a todos los ciudadanos existen otros derechos cuya exigibilidad concierne sólo a un sector o parte de la sociedad nacional y lo que es más importante aún, que las bases sobre las que se asientan parecen competir con las bases que sustentan la existencia del mismo estado que los contiene. Quiero decir que, más allá de un balance entre igualdad y diferencia o del problema –menor– de cómo extender la democracia creando desigualdades ante la ley, la cuestión aquí es que los ejes sobre los que se erigen los derechos de los pueblos indígenas parecieran disputar la soberanía del estado. Un dilema –nunca concluido– que no puede ser comprendido aisladamente del proceso de evolución del sistema internacional de los derechos humanos.

En otras palabras, para explicar este señalamiento de la especialidad jurídica de la diversidad cultural indígena hace necesario examinar con sentido crítico la dinámica histórica de la relación entre el movimiento indígena y los estados nación.

### **Evolución de los instrumentos internacionales que consagran la especialidad jurídica de la cultura indígena**

No es mi propósito aquí valorar estos instrumentos en función de su grado de obligatoriedad (vinculantes o no vinculantes) sino más observarlos como un proceso de producción cultural que favorece y crea una significación valiosa para el mantenimiento de la diferencia indígena en el mundo. En algún modo, cabe aclarar, que el valor de estos instrumentos reside precisamente en crear un nuevo *status quo*, un nuevo sentido común para abrir espacios de posibilidad al desarrollo indígena.

Para ello, tomo prestado de Roque Roldan la provechosa síntesis que realiza en su “Manual para la formación en derechos indígenas” (2004: 159-166). Los derechos culturales como garantía para el mantenimiento de la distintividad indígena son un logro de la lucha contra el racismo, la discriminación y la intolerancia. Su desarrollo está íntimamente ligado a la evolución de los organismos internacionales y al concierto internacional de los derechos humanos. Roldan cita como principales impulsores los siguientes:

El surgimiento de la Organización Internacional de Trabajo surgida con posterioridad a la primera Guerra Mundial que a través del Tratado de Versalles configura en 1919 la Sociedad de Naciones cuya finalidad era propender a la paz y el desarrollo mundial. En los años veinte la OIT se preocupó por realizar estudios sobre el trabajo de las poblaciones nativas en las colonias, y en 1930 creó el Convenio sobre Trabajo Forzoso. En 1940 el Primer Congreso Indigenista Interamericano (Pátzcuaro, 1940)

aprobó la creación del Instituto Indigenista Interamericano y la Convención subsiguiente mediante la cual los gobiernos asumían el compromiso de velar por la “la solución de los problemas que afectaran” a los indígenas en sus respectivos países. Es un antecedente valioso porque admite la presencia indígena en los territorios estatales.

En 1945, antes de finalizada la Segunda Guerra Mundial, se constituyó en la Conferencia de San Francisco la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para promover la paz, el desarrollo y la defensa de los derechos de las personas, sin tener en cuenta su pertenencia a un colectivo. El principio fundamental era la igualdad humana. En 1947 para garantizar este principio se creó en el ámbito de la ONU la Subcomisión para la prevención de la Discriminación y la Protección de las Minorías, dependiente de la Comisión de Derechos Humanos. Ese mismo año se fundó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como agencia independiente de la estructura presupuestaria y administrativa de la ONU, al igual que la OIT. En 1948 la ONU proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos y se acordó la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio.

Ese mismo año en el marco de la Conferencia Internacional Americana nació la Organización de los Estados Americanos, con el objetivo de consolidar la relación entre los países del continente y defender los derechos humanos. A principios de los años cincuenta la OIT llevó a cabo varios estudios e investigación sobre la situación de los trabajadores indígenas y como resultado de estos elaboró el Convenio 107 sobre Poblaciones Indígenas y Tribales.

En 1965 la ONU formuló la Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación racial (CERD), considerada como la base del derecho internacional de los pueblos indígenas. En 1966 la UNESCO proclamó la Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional que establece el derecho de todos los pueblos a su cultura. Este instrumento, señala Roldan (op. cit.:160), “dio pie a que muchas agrupaciones indígenas demandaran el reconocimiento de su identidad, [...] y su divulgación generó un campo propicio para la discusión del tema indígena que fue tomando cada vez más fuerza, tanta que en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) [adoptado en 1966], se hace alusión en el artículo 27 a los derechos de las minorías étnicas”. En este último año se adoptó también el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC).

En 1971 la Subcomisión para la prevención de las discriminaciones y protección de las minorías encargó a un relator especial la preparación de

un informe exhaustivo sobre la situación de los pueblos indígenas. Y la ONU decretó en su agenda el “Decenio internacional contra el racismo y la discriminación racial 1973-1982”.

En el ámbito continental se reunieron en Barbados varios líderes indígenas y antropólogos para denunciar el paternalismo de etnólogos y misioneros. Y en 1977 fueron invitadas ONG's acreditadas para que ese año formularan sus quejas ante la Conferencia Internacional de ONG's sobre la Discriminación de los Pueblos Indígenas en el Continente Americano. En esta reunión los indígenas en su mayoría provenientes de Estados Unidos y Canadá manifestaron personalmente sus puntos de vista.

En 1978 la UNESCO proclamó la “Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales”. En 1981, durante el II Congreso de los Pueblos Indígenas y la Tierra se creó, dentro de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección de las Minorías, el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas integrado por cinco expertos independientes. Desde su creación este Grupo se ha convertido en vehículo principal de las Naciones Unidas para la difusión y defensa de los derechos indígenas. En 1983 la Subcomisión recibió el informe encargado al relator especial y en 1985 resuelve proponer un Proyecto de Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas a ser aprobado por la Asamblea General de la ONU. En 1993 concluye su labor y entrega un documento a la Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos quien lo aprueba en 1994 y lo envía a la Comisión de Derechos Humanos para su estudio recomendando que sea aprobado en 2004, último año del Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo (1994-2004).

A raíz de la serie de críticas recibidas de parte de los indígenas por el enfoque integracionista del Convenio 107, en 1986 la OIT encarga a un equipo de expertos su revisión y adecuación. En 1989 la Conferencia Internacional del Trabajo propone el Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, que es desde 1991 el único instrumento jurídico con carácter vinculante que reconoce sus derechos especiales.

En 1989 la Asamblea General de la OEA solicita a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos la preparación de una Declaración Americana de los Derechos de los Pueblos Indígenas, que finalmente se presentó en 1997 para su discusión.

El año 1993, durante la Cumbre de la Tierra, se declara como el “Año Internacional de las Naciones Unidas para los Pueblos Indígenas” y, en 1994 durante la Conferencia Mundial de Derechos Humanos se propone la creación del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas que se con-

creta en el año 2000, integrado por ocho representantes indígenas y ocho representantes gubernamentales. Por último en el 2001 la Comisión de Derechos Humanos resuelve nombrar por un período de tres años un Relator Especial para la situación de los derechos humanos de los indígenas, cargo para el cual fue elegido el antropólogo Rodolfo Stavenhagen.

Además de los convenios y normas citados, los organismos internacionales han dispuesto también la creación de Fondos Especiales para financiar algunas de las actividades y necesidades para el reforzamiento de las culturas indígenas, entre ellos: el Fondo Voluntario para las Poblaciones Indígenas (1985), y el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. Asimismo, otras declaraciones hacen lugar a la diferencia indígena en sus textos: la Convención de los Derechos de los Niños (1989) que se refiere específicamente a los derechos de los niños indígenas, y la Declaración de la Mujer Indígena adoptada en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995).

Los pueblos indígenas, por su parte, han elaborado también sendas declaraciones internacionales: como la de Manila (1988), la de Kari Oka (1992), la de Mataatua (1993) o la Declaración de las Mujeres adoptada en Beijing en 1995.

Por último, las agencias de cooperación multilateral se han visto inclinadas a elaborar principios, directrices, mecanismos específicos para su tratamiento con los pueblos indígenas, como es el caso de la Directriz Operacional N° 24 del Banco Mundial.

## **Aboriginalidad y territorialidad**

Como acabamos de ver, la especialidad jurídica de la diferencia indígena se instala en el mundo como puente en la relación entre los Pueblos Indígenas y estados nacionales. En este sentido, sería erróneo considerar que la diversidad cultural indígena se limita a un reconocimiento culturalista o meramente a una compensación de desigualdades materiales.

Uno de los ejes de este reconocimiento se asienta en la ocupación continua por parte de los pueblos indígenas de tierras ancestrales, o parte de éstas. No sólo por su dependencia material de la tierra sino por la calidad del vínculo que mantienen con ella se ha reconocido a los pueblos indígenas el derecho humano fundamental y colectivo al territorio, sobre el cual se apoyan directa o indirectamente las demás garantías. En tal sentido, el territorio constituye el núcleo común de las movilizaciones indígenas en todo el planeta y está relacionado con la capacidad que los pueblos indígenas tienen para ejercer los derechos que invocan.

Un rápido repaso al desarrollo histórico de la relación estados-pueblos indígenas relativa al territorio nos permitirá comprender el porqué de su significación para el movimiento indígena mundial.

En las etapas tempranas de constitución de las repúblicas, con miras a lograr la integración de los indígenas a la comunidad nacional, los estados ensayaron diversos métodos de disolución de las formas asociativas de tenencia de la tierra y abolieron las formas comunitarias de administración y gobierno de esos dominios (Roldan op.cit:17). Aniquilamiento militar, desplazamientos forzosos y arrinconamientos fueron estrategias dirigidas a disolver las comunidades territoriales indígenas para convertirlas en familias individuales sujetas al régimen jurídico del Estado nación. La castellanización, la cristianización, la aplicación de normas compulsivas y el despliegue de políticas de radicación y colonización se combinaron para alcanzar el objetivo primordial: desposeer a los indígenas de sus territorios y anular formas tradicionales de gobierno y administración comunitaria de asuntos internos. Claro que ninguna de estas estrategias se implementó sin resistencia por parte de los indígenas. Alzamientos, rebeliones, reclamos administrativos, alianzas con otros sectores, reclamos judiciales, marchas, etcétera fueron algunas de las modalidades elegidas por ellos en esta etapa.

Logrado el objetivo de sujeción de los pueblos indígenas a la legalidad del Estado nación, las siguientes etapas se caracterizarán por la aplicación de políticas indigenistas que los tienen como objeto de atención social. En tal contexto el rumbo seguido por el derecho internacional de los pueblos indígenas viene a reparar estas mentiras.

En primer lugar se reconoce que la tierra constituye un factor determinante en la vida de los indígenas como pueblos. Esto es, como sociedades completas y permanentes con cultura e identidad propia y diferente. Y que es deber de los Estados proteger la especial relación que los une a ella. En este sentido, se acepta que el concepto que mejor define esa relación es el de territorio, entendido como espacio físico y espiritual que sirve de recipiente a la identidad indígena. Con este reconocimiento algunos países consagran también el derecho que los pueblos y comunidades indígenas tienen a un régimen de administración y manejo de los recursos naturales con arreglo a formas tradicionales o consuetudinarias de gobierno.

Por último, en virtud de los derechos constitucionales reconocidos y de las normas internacionales los estados aceptan su responsabilidad de atender y garantizar los derechos territoriales, como salvaguarda de las identidades culturales de los pueblos indígenas.

## La diversidad cultural indígena en la Argentina

Existen en nuestro país más de 18 grupos étnicos, y la puerta sigue abierta a nuevas incorporaciones. Distribuidos en agrupaciones rurales y urbanas, su número se calcula entre 800 mil y 2 millones de personas. En 2001 cuando se llevó a cabo el Censo Nacional de Población y Vivienda se incorporó una pregunta dirigida a detectar hogares con al menos un componente indígena. En 2004 se espera completar esta información volviendo a esos hogares a fin de registrar el número de personas indígenas que residen en él, y a partir de este registro efectuar un cálculo por muestreo del total de población indígena en el país.

En cuanto al marco legal vigente, siguiendo la tendencia general de la década de los noventa en América Latina, la Argentina incorporó el reconocimiento de los derechos indígenas a su constitución. Se cerraba así el ciclo iniciado en 1853 cuando la población nativa fuera incluida, en masa, como población sometida al Estado. El nuevo artículo constitucional, reformado en 1994, incorpora un cambio sustantivo en la relación indígenas-Estado nacional al reconocer su *“preexistencia étnica y cultural”* garantizando *“el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, [...] y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan [...]”* (Art.75 inciso 17). Con este reconocimiento el Estado argentino asume que las sociedades indígenas que hoy residen en el país poseen instituciones propias, anteriores a la formación del Estado (Altabe et. al 1996), y que le compete garantizar su continuidad. En concordancia con esta reforma, nueve de las veintitrés provincias incorporaron a sus constituciones derechos especiales para los pueblos indígenas (Buenos Aires, Chaco, Chubut, Formosa, Jujuy, La Pampa, Neuquén, Río Negro y Salta).<sup>6</sup> Entre 1984 y 1993 se promulgaron varias leyes “indigenistas integrales”: la Ley nacional 23302 sancionada en 1985 y reglamentada en 1989, y las provinciales 426/84 de Formosa, 6373/86 de Salta reformada en 2000, la 3258/87 de Chaco, la 2727/89 de Misiones, la 2287/88 de Río Negro (1988); la 3657/91 de Chubut y la 11078/93 de Santa Fe.

Creo que cualquiera de nosotros, que trabajamos con pueblos indígenas, tenemos muchos ejemplos más para ilustrar la manera en que la “diversidad cultural” y la “cultura” como concepto se han convertido en un instrumento de lucha política (Wright 1998). Mientras nosotros, en nuestra calidad de teóricos de la cultura, continuamos en el camino de la desconstrucción lo actores sociales van en dirección de la reconstrucción.

---

<sup>6</sup> Para una ampliación de la evolución jurídica de los derechos indígenas en Argentina puede consultarse Altabe et. al. 1997, Carrasco 2000, Carrasco y Briones 1996.

Esto es lo que me lleva a plantear la segunda pregunta: ¿Cómo evitar caer en un destructivismo que socave las reivindicaciones y derechos que los pueblos indígenas desean hoy plantear y, en particular en contextos de neoliberalismo económico, cómo hacer frente a reconstrucciones de categorizaciones sociales superadas?

Luego de la crisis institucional argentina de 2001 y las consecuencias de la devaluación económica, pareciera que estamos asistiendo a una nueva configuración del sujeto indígena que tiende a verlo, nuevamente, como mero sector pobre, atrasado y careciente. Cada vez es más frecuente la extrema victimización del sujeto indígena: *“ellos son los más pobres de los pobres”*. Estas reconfiguraciones parecen estar asociadas a una propuesta de cambio: que los individuos indígenas promuevan su transformación económica insertándose en planes o programas sociales.

En tiempos de crisis, como el actual, puede ser que el sentido común –del que se valen los funcionarios–, a veces bienintencionadamente, queriendo extender los servicios estatales del que carece una inmensa mayoría de la población, esté ayudando a volver a la disolución/disimulo/invisibilización de la diversidad cultural indígena.<sup>7</sup>

Para volver a la relación propuesta al comienzo de esta charla entre “diversidad cultural, proyecto político y efecto de las categorizaciones sociales” concédame que concluya con nuevas preguntas: ¿Desconoce el gobierno nacional cuáles son las reivindicaciones indígenas? ¿Y los compromisos asumidos por la Argentina ante la comunidad internacional de adoptar medidas para salvaguardar la diversidad cultural de los pueblos indígenas? ¿No será que estamos asistiendo a una nueva reconfiguración de categorías de sujetos “individuales” afines con el proyecto cultural del neoliberalismo? ¿En este marco, entonces, cuál deberá ser el compromiso

---

<sup>7</sup> Pero “nada es como parece”. Existe una notable concordancia entre esta concepción y las políticas culturales del neoliberalismo en toda la región latinoamericana. La primera acción pública de la Ministra de Desarrollo Social y Medio Ambiente, de quien depende la orientación general de la política estatal con los indígenas, es un remedo de la política republicana del siglo XIX cuando se buscaba radicar al “salvaje e indómito” habitante del Chaco para convertirlo en trabajador rural. Hace unos meses los medios de prensa reprodujeron la siguiente noticia: *En el Paraje Campo Medina de la localidad chaqueña de Pampa del Indio, donde desde hace nueve años “no se planta nada”, la ministra de Desarrollo Social, Alicia Kirchner, entregó ayer toneladas de semillas de algodón y escuchó los reclamos del pueblo [toba] en temas como salud, educación y tierras...[y] volvió a aclarar que no visitó la provincia para “vender falsas esperanzas sino para acompañar la transformación de este pueblo con compromiso y trabajo”* [énfasis propio]. Esta acción de la ministra no se encuadra ni en los derechos constitucionales de los pueblos indígenas ni en el Convenio I69 de OIT, sino en el Plan Nacional de Desarrollo Local y Economía Social Manos a la Obra que tiene como principal objetivo el desarrollo de emprendimientos productivos.

de la antropología con el análisis social para mejor comprender estos procesos y producir un conocimiento que sea útil al movimiento indígena?

### Referencias bibliográficas

- Altabe, R., BRAUNSTEIN J. y J. A. GONZÁLEZ (1997), *Derechos Indígenas en la Argentina*, Cuadernos de ENPEDA, Resistencia, Grafic Center.
- Carrasco M. (2000), *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*. Buenos Aires, IWGIA-Lhaka Honhat, Vinciguerra.
- CARRASCO, M. y C. BRIONES (1996), *La tierra que nos quitaron. Reclamos indígenas en Argentina*. Buenos Aires, IWGIA.
- COAMA (1996), *Derechos de los Pueblos Indígenas en las Constituciones de América Latina*. E. Sánchez (comp), Santa fe de Bogotá, Disloque editora.
- Corrigan P. y C. Sayer (1985), *The Great Arch. English State Formation as Cultural Revolution*. Oxford: Basil Blackwell.
- KYMLICKA, W. (1996), *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Bs.As., Paidós.
- LAYTON, R. (2001), *Hunter-Gatherers. An Interdisciplinary Perspective*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- OIT (1996), *Pueblos Indígenas y Tribales: Guía para la aplicación del Convenio núm. 169 de la OIT*, Turín (Italia).
- ROLDAN, R. (2004), *Manual de formación en derechos indígenas. Territorios, recursos naturales y convenios internacionales*. Quito, Abya-Yala, COICA, InWent, Alianza del Clima.
- WRIGHT, S. (1998), "The politicization of culture". *Anthropology Today* 14(1): 7-15.

# Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones socio-históricas

***Claudia Briones, Walter Delrio, Paula Lanusse, Axel Lazzari, Mariana Lorenzetti, Andrea Szulc y Ana Vivaldi<sup>1</sup>***

Las prácticas discursivas que invocan argumentos de “diversidad cultural”, “interculturalidad”, e incluso “multiculturalismo” y “pluralismo cultural” han experimentado en los últimos años un sensible proceso de institucionalización. En consecuencia, estos términos frecuentemente aparecen como valores indiscutidos, apropiados y aceptados por muchos, sin que ello signifique que haya una confluencia necesaria en el sentido otorgado a los mismos. Por el contrario, en sus usos concretos –tanto sociales como académicos– adquieren múltiples y diversos significados, los cuales no necesariamente coexisten armónicamente, sino que configuran un campo conflictivo en el que se disputan tanto significados como recursos estratégicos.

Es que desarrollos diferentes y a menudo contradictorios están poniendo en tensión el canon de “lo culto”, con la irrupción de “culturas” como diferencias oprimidas. Esos desarrollos expanden la cultura a categorías previamente inmunes a ella; la solidifican en aquéllas que ya la ostentaban; quiebran la armonía espiritual de lo cultural con la “politización de la cultura”; o restringen, “raíces culturales” mediante, el alcance de luchas sociales.

---

<sup>1</sup> Proyecto UBACYT FI035 (Programación 2001-2002, Secretaría de Ciencia y Técnica - FFyL, UBA): “Aboriginalidad, Provincias y Nación: Construcciones de alteridad en contextos provinciales”. Integrantes: Claudia Briones, Morita Carrasco, Walter Delrio, Diego Escolar, Laura Kropff, Paula Lanusse, Axel Lazzari, Diana Lenton, Mariana Lorenzetti, Laura Mombello, Eva Muzzopappa, Mariela Rodríguez, Fernando Sánchez, Andrea Szulc y Ana Vivaldi.

Por un lado, entonces, este umbral de estabilización del *decir cultural* –la naturalidad con que hoy podemos soltar el “etcétera cultural”– nos obliga a desplazar la antigua preocupación por la *ausencia* de diversidad cultural hacia otra pregunta que problematice el reconocimiento público de *cierta presencia* de la pluralidad y multiplicidad cultural. Por el otro, este asomar de lo culturalmente diverso como clave descriptiva y ética con pretensiones de universalidad constituye para nosotros una nueva forma de hegemonía, donde la realización de las potencialidades democráticas y emancipatorias de esta visibilización de la diversidad cultural –realización en sí misma hegemónica– parece depender tanto de la extensión de su capacidad de articulación de universos diferentes, como de la fijación de contenidos libertarios.<sup>2</sup> Es en este marco que el presente trabajo apunta a explorar críticamente estas categorías, sugiriendo algunos aspectos que consideramos debiera cubrir la nueva pregunta por la diversidad cultural y la interculturalidad. Nuestro punto de partida es la presentación de la investigación que estamos desarrollando desde hace un año y de ciertas herramientas teórico-metodológicas con las que abordamos la problemática en cuestión.

### **Aboriginalidad, Provincias y Nación: construcciones de alteridad en contextos provinciales**

Nuestro trabajo nos reúne en un proyecto UBACYT bajo la sigla GE-APRONA, Grupo de Estudios en Aboriginalidad, Provincias y Nación. Los integrantes del equipo –provenientes de distintas disciplinas y centros académicos– han trabajado en investigaciones anteriores vinculadas a temáticas de etnohistoria, saberes y producciones culturales de pueblos originarios en Argentina, políticas indigenistas, reivindicaciones, activismo y derechos indígenas. A su vez, el GEAPRONA retoma las experiencias del GELIND,<sup>3</sup> en cuyo seno se analizaron las producciones legislativas y refor-

---

<sup>2</sup> La idea de “extensión de su capacidad de articulación de universos diferentes”, remite por ejemplo a entender la “lógica” de la razón de estado como cultura, para restarle a esa lógica argumentos trascendentales. Por su parte, la de “fijación de contenidos libertarios” se vincularía con acentuar el significado de la comunicación intercultural como “horizonte de posibilidades”, más que como intercambio que no afecta la estructura fundamental del sistema de identidades culturales, en el segundo. Como se podrá advertir, retomamos los aportes de Laclau y Mouffe (1990), en lo que hace a ver el concepto de democracia radical y plural como hegemonía.

<sup>3</sup> Grupo de Estudios en Legislación Indígena integrado por Claudia Briones, Morita Carrasco, Diego Escolar, Axel Lazzari, Diana Lenton, y Alejandra Siffredi, correspondiente al proyecto UBACYT TF022, “Perspectivas antropológicas sobre la construcción jurídica de ‘lo indígena’,” programación 1998-2000.

mas constitucionales que se dieron en los últimos años a nivel federal y provincial.

En el contexto de nuestras diversas trayectorias de trabajo, varias experiencias de campo nos fueron confrontando con un doble problema. Así como integrantes de un mismo Pueblo Indígena plantean reivindicaciones distintas y con estilos diferentes según el estado provincial al que orientan sus demandas, observamos a la inversa que diferentes Pueblos Indígenas situados en una misma provincia manifiestan similitudes en los contenidos y formas de sus reclamos. Es ante esta constatación que decidimos profundizar en la interfase provincial de los procesos económicos, políticos e ideológicos cuestionados por dichos reclamos.

Por tanto, el GEAPRONA toma por objeto principal el análisis de las “matrices provinciales de diversidad”, como lugares clave donde se especifican las prácticas políticas de producción y disputa de pertenencias que van entramando estilos locales de construcción de hegemonía cultural. Nuestra hipótesis central asume que la forma en que la provincia forja su distintividad frente a la nación afecta la manera en que se articulan las alteridades internas a dicha provincia. Esto es, partimos de que la construcción de un modo por ejemplo salteño de “ser argentino” condiciona la construcción de un modo particular de ser un *otro interno* en la provincia de Salta.<sup>4</sup>

Así, nuestro análisis se centra en las reivindicaciones y reclamos indígenas en las provincias de Chubut, Neuquén, Río Negro, Salta y San Juan, ya que éstas ofrecen interesantes líneas de comparación. Por un lado, Neuquén, Río Negro y Chubut –en tanto “provincias nuevas”– nos permiten analizar en qué y por qué se diversifican las prácticas organizativas y reivindicaciones de quienes se consideran integrantes de un mismo Pueblo Indígena, en este caso mayormente el Mapuche. Por otra parte, Salta y San Juan –dos de las llamadas “provincias viejas”– presentan sugerentes particularidades; la primera por ser la provincia con mayor número de Pueblos Indígenas en la actualidad, y la segunda por ser una de las provincias donde supuestamente no había indígenas, lo que ha quedado contradicho por las reivindicaciones Huarpe de los últimos años.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Definimos “otros internos” como ciudadanos potenciales sin acceso pleno a los derechos conferidos al resto de los habitantes del país o la provincia (Briones 1998; Briones y Carrasco 2000).

<sup>5</sup> Hacemos esta distinción entre provincias viejas y provincias nuevas como forma de dar cuenta del proceso distintivo de construcción histórica e inclusión de las provincias dentro del estado-nación argentino. Entendemos por “provincias viejas” a aquéllas constituidas durante la organización colonial. El centro de estas provincias radicaba en las ciudades que funcionaban como eje a partir del cual se expandía la colonización. Es por esta

Dado que el conjunto de estas reivindicaciones y reclamos cuestionan las construcciones hegemónicas de alteridad, el análisis de las variadas formas que asumen esas demandas nos permite mapear los múltiples imaginarios en conflicto dentro de las *Economías Políticas de la Diversidad* hoy vigentes en cada provincia. Entendemos por *economía política de la diversidad* a las formas de explotación económica y modos de incorporación política e ideológica de la fuerza de trabajo que dependen de la construcción de distinciones étnicas, raciales, regionales, culturales, religiosas, etarias, de género, etc., articulación donde tanto las características nacionales como las disparidades regionales y provinciales condicionan los ritmos y direcciones de la construcción de alteridades y los cuestionamientos sociales en cada contexto.

En este marco, vemos a la *provincia* como un nivel de sub-estatalidad donde se re-centran imaginarios de construcción de la nación-como-estado para crear identidad provincial, es decir, como espacio de mediación donde se procesan *geografías estatales de inclusión*. Inspirados en la propuesta de Lawrence Grossberg (1992), utilizamos este concepto para analizar los modos por los cuales los sistemas de identificación y pertenencia son producidos, estructurados y usados en una formación social, a través de la articulación de *maquinarias* tanto *diferenciadoras* como *territorializadoras*. Mientras las primeras se vinculan a regímenes de verdad responsables de la producción de sistemas de diferencia social e identidades, las segundas resultan de regímenes de poder o jurisdicción que crean sistemas de circulación entre *lugares* de pertenencia subjetiva. En torno a ellos, los sujetos articulan sus propios mapas de significados y deseos condicionados por la *movilidad estructurada* resultante de patrones de acceso diferencial a un conjunto de prácticas históricas y políticas. Dichas prácticas habilitan formas específicas de acción y agencia que resultan tanto de la desigual distribución de capital cultural y económico como de la disponibilidad diferencial de trayectorias de vida por medio de las cuales se pue-

---

razón que la conformación del estado argentino se realiza a partir de la negociación con las elites de estas provincias, que eran ya autoridades durante momentos coloniales. En cambio, las “provincias nuevas” son aquellas formadas a partir de la ocupación militar y política de grandes territorios poblados por grupos indígenas que, siendo pretendidos por la confederación de provincias, no habían sido aún anexados para el momento del pacto fundante. La primer forma de organización de estas regiones tardíamente incorporadas no es la de “provincias”, sino la de “territorios nacionales”, directamente dependientes del estado central. Sobre esta base, entendemos que la distinción inicial entre provincias nuevas y viejas permite contrastar y analizar tendencias en los modos de creación de estatalidades provinciales, tendencias cuyas peculiaridades se manifiestan en la actualidad.

den adquirir esos recursos. En suma, las *geografías estatales de inclusión* especializan, afectivizan y efectivizan la *economía política de la diversidad*, identificando los tipos de lugares que pueden ocupar los sujetos de la *diversidad*, las formas en que lo hacen y los modos de moverse dentro y entre ellos.<sup>6</sup>

Pensadas tanto a nivel nacional como provincial, las nociones de *economía política de la diversidad* y *geografía estatal de inclusión* nos llevan a concebir la *provincia* como ámbito donde las prácticas de incorporación y subordinación de los habitantes y ciudadanos a la nación-como-estado simultáneamente los resignifican como “sujetos provinciales”. En el marco de prácticas que buscan especificar una manera particular de “ser argentinos”, las provincias no sólo “heredan” sino también recrean los *otros internos* nacionales.

En todo caso, nuestro interés se dirige primordialmente a las reivindicaciones y reclamos indígenas centrados en la *aboriginalidad*; esto es, aquella forma de alteridad interna basada en la presunción de autoctonía de sujetos colectivos que ya cargan con interpelaciones étnicas y raciales (Beckett 1988, 1991; Briones 1998). Sin embargo, no nos limitamos a indagar la construcción de los indígenas como ab-origenes, sino que también nos interesan otras construcciones de alteridad como “inmigrantes” y “criollos”, a los fines de comparar las distintas formas de inclusión, exclusión y reconocimiento que conllevan. Tales categorías de *otros internos* operan por triangulación, redefiniendo mutuamente sus valencias en relación con colectivos superordinados como los de “comunidad nacional” y “comunidad provincial”. Así, vemos a la *nación* y a la *provincia* como telones de fondo contra los cuales se recortan distintos tipos de relaciones entre *otros internos*.

En síntesis, nuestra investigación propone que es insuficiente problematizar matrices de diversidad promovidas en el nivel nacional, para dar cuenta de las diferencias que se observan en el activismo indígena y en las políticas indigenistas provinciales. Dicho de otro modo, para entender la praxis de muchos grupos que hoy demandan y se movilizan políticamente desde una adscripción indígena, como así también los discursos genéricos y especializados que los tienen por objeto, es necesario estudiar el papel que juegan los diferentes estilos provinciales de construcción de hegemonía.

---

<sup>6</sup> Una primera definición de economía política de la diversidad y geografías estatales de inclusión se discuten en Briones (2001a).

## Revisando la *diversidad cultural* y la *interculturalidad*

Señalamos ya que *diversidad cultural* e *interculturalidad* se han ido progresivamente convirtiendo en signos de uso social para disputar identidades y reconocimientos; renegociar principios de convivencia que den cuenta de la heterogeneidad de la sociedad; y, en definitiva, replantear medios novedosos de construcción de hegemonía. Paralelamente, han ido también proliferando los usos académicos de un término que comienza a remitir tanto a una cuestión de Filosofía Política (mayormente vinculada al replanteo de nociones de ciudadanía), como a prácticas profesionales expertas ligadas a la instrumentación de políticas de reconocimiento, por lo general acotadas al ámbito educativo. De ahí que nuestro diagnóstico de una cierta presencia institucional de estos espacios simbólicos nos obligue a redoblar los esfuerzos reflexivos para desnaturalizar sus efectos ideológicos.

A este último respecto, nos interesa destacar que no se trata de indagar si existen referentes externos de los discursos de *diversidad cultural* y afines, sino de tomarlos como formas conflictivas de producción de lo social que tienen, a su vez, sus propias genealogías. Así, la identificación naturalizada de lo que es un objeto cultural o un fenómeno de *diversidad cultural* se relativiza, para prestar atención al discurso que –estipulando dónde y bajo qué formas aparece “lo cultural”– constituye ese objeto, y para poner a la vez en perspectiva dicho discurso, como producto de una cierta historia de formas hegemónicas de construcción social.

En este sentido, el punto que fijamos como inicio de nuestro análisis es que, *diversidad cultural* e *interculturalidad* son, ante todo, construcciones históricas, sociales y académicas en permanente disputa y negociación; construcciones que deben en primer término ser analizadas como tales, en vez de ser tomadas como mero “dato de la realidad”. Es decir, no concebimos a la “diversidad” y la “interculturalidad” como características de lo social, sino como formas de pensar lo social. Más específicamente, como arenas de lucha política donde se disputan sentidos sobre cómo entender ambos conceptos para prolongar o revertir relaciones de subordinación e irrespeto valorativo.

Tomar *diversidad* e *interculturalidad* como signos ideológicos requiere que nuestro trabajo empiece por identificar los regímenes de verdad que alientan las nociones de sentido común que recrean relaciones de asimetría material y simbólica. Nos referimos a regímenes que por ejemplo se actualizan en las prácticas y discursos que instalan la idea de que la “interculturalidad” es una concesión que afecta o favorece sólo a algunos –a los

indígenas— y no tiene nada que ver con lo que ocurre a ciudadanos no indígenas. A modo de ilustración de estos puntos de partida, presentamos en el acápite siguiente una somera caracterización de “usos” que, tras un aparente consenso en torno a la importancia de la “interculturalidad”, evidencian hasta qué punto se opera una construcción de sentidos, no sólo diversos sino también contradictorios, que refutan la supuesta transparencia de esta categoría.

### **Identificando algunos ejes de disputa<sup>7</sup>**

Sobre todo desde que la *interculturalidad* adquiere rango constitucional en Argentina, la “educación bilingüe e intercultural” (EBI) se incluye en muchos discursos públicos casi como un eslogan, pareciendo a veces uniformar visiones y propuestas nacionales, provinciales e indígenas. Sin embargo, no son menores las luchas de sentido que se dan en el cruce de distintas propuestas. Tales luchas se producen tanto en la construcción de las imágenes del sujeto asistido/ reconocido, como en la idea más amplia de “país pluriétnico, multicultural, multireligioso y multilingüe” que tendría que oficiar de marco de reconocimiento de nuestra “diversidad interior”. Por ende, desde los intereses de nuestro proyecto y antes de precisar cómo creemos nosotros que la *interculturalidad* debe ser concebida, nos interesa en principio examinar cómo distintas propuestas en danza conciben la “interculturalidad”, y cuáles son los presupuestos que alienan las respectivas definiciones.

Sobre la base de nuestras experiencias de trabajo observamos que, para algunos, “interculturalidad” básicamente significa hacer uso de las lenguas y culturas de los Pueblos Indígenas para facilitar su integración a los valores de una identidad nacional que se piensa en singular. Por ejemplo, en el marco de fomentar una “convivencia pluralista y participativa”, la Ley Federal de Educación compromete al estado —en su artículo 34— a promover “programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración”.

La lengua y cultura indígenas aparecen entonces como objetos a preservar, rescatar e incluso fortalecer, no tanto por su valor intrínseco o por lo que significan para la reproducción de los Pueblos Indígenas, sino como medios para otros fines. Además de mostrar la unidireccionalidad de la noción de pluralismo que se impulsa, esta forma de ver a las lenguas y

---

<sup>7</sup> Los ejemplos que se presentan a continuación se retoman de Briones (2001b).

culturas indígenas como “instrumento de integración” sugiere que, en el fondo, aún prima la antigua idea –materializada en la Ley 23302– de que los indígenas son “habitantes incompletos”, a ser transformados para devenir ciudadanos plenos (GELIND 2000).

En otros casos, la “interculturalidad” se reduce básicamente a habilitar un espacio escolar para que cada cual haga lo que por tradición quiera hacer, sin modificar demasiado la oferta educativa para los no indígenas. Esta concepción puede tomar la forma de una “reparación histórica” que da cabida a la expresión de identidades y valores silenciados en la esfera pública, sin revisar las reglas de juego de este ámbito de interacción.<sup>8</sup>

En el corto plazo, iniciativas de este tipo pueden juzgarse desde el axioma del sentido común: “peor es nada”. A futuro, sin embargo, la escasa y/o desapareja productividad de este tipo de emprendimientos –donde los capacitadores comunales quedan librados a su suerte y a la predisposición de maestros no indígenas para trabajar juntos– puede convertirse en otro de los tantos proyectos por cuyo fracaso se responsabilice una vez más a los mismos indígenas.

Y aún así, estos distan de ser los únicos sentidos atribuidos a la “interculturalidad”. Es en este sentido interesante traer aquí dos ideas desde las que vienen trabajando, por ejemplo, organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche del Neuquén.

La primera de ellas es que la *interculturalidad* va mucho más allá del bilingüismo y el sistema de educación formal. La EBI sería entonces un campo importante pero no suficiente de reconocimiento, el cual debería extenderse a otras esferas vinculadas. Por ejemplo, a la propiedad y control político de territorios donde ejercer formas propias de apropiación del espacio y de manejo de los recursos; o bien a la posibilidad de poner en simultánea vigencia distintos sistemas de administración de justicia, así como formas propias de organización política o de atención de la salud.

La segunda idea central presentada por dichas organizaciones es que la *interculturalidad* no es una concesión “desde” grupos dominantes “para” grupos subordinados, sino que debe hacer foco en el “entre” distintos sectores; promoviendo aprendizaje y respeto mutuos, tanto al coincidir como

---

<sup>8</sup> Esta idea vacía de “reparación” se traduce, por ejemplo, en propuestas de incorporación de hablantes nativos de las comunidades a las escuelas públicas locales para impartir una cantidad limitada de horas de clase sobre lengua y cultura indígena, pero sin apoyar su trabajo desde un programa de capacitación sostenida, ni revisar los currícula en su conjunto, o definir la articulación entre los dos “tipos” de docentes. Un programa equivalente está en proceso de implementación en la provincia del Neuquén.

al disentir. En otras palabras, la *interculturalidad* no es algo que sólo los indígenas deban aprender o practicar, o que sólo los docentes sean responsables de administrar. Por el contrario, una *interculturalidad* “bien entendida” involucra a toda la sociedad civil y demanda, antes que nada, que el estado se eduque a sí mismo para que sobre todo los organismos responsables de expandir y efectivizar la participación indígena entiendan los verdaderos alcances de este compromiso.

Ante este conjunto de alternativas, no es menor el desafío de pensar cómo definir la *interculturalidad* para que dé lugar a una convivencia basada en el respeto mutuo, resolviendo simultáneamente los dos tipos de discriminación que hoy sufren los Pueblos Indígenas: exclusión económica y política, e irrespeto valorativo. Nos resulta a este respecto clara la necesidad de distanciarse de dos usos tan polares como corrientes que, reduciendo por lo general la “interculturalidad” al ámbito de lo educativo, caen presos de un multiculturalismo ingenuo y mistificante, basado en la idea de que “medidas culturales” pueden por sí mismas resolver injusticias económicas y políticas. Mientras para uno de esos usos la “interculturalidad” comporta la mera yuxtaposición de mundos separados, para el otro se limita a promover falsos diálogos que, manteniendo como base las reglas unilaterales de algunos, recrean un único mundo para todos.

Sobre la base de lo expuesto, más bien creemos que la interculturalidad debe verse como un proceso permanente de poner sobre el tapete diversas formas de posicionarse ante la realidad, conocer esa realidad y organizarla socialmente, haciendo explícita entonces su contingencia. Mientras que para algunos tal ejercicio anuncia crisis de valores y fragmentación, consideramos por nuestra parte que es un modo de tomar conciencia de que los valores pueden cambiar con el tiempo y no crean pertenencias fijas y excluyentes. Un ejercicio semejante deviene entonces plataforma que nos permite atravesar fronteras que de por sí son porosas, aunque a primera vista parecen fijas e infranqueables. En este sentido, creemos que los debates en torno a qué quiere decir interculturalidad deben en sí mismos verse como un ejercicio intercultural, si por interculturalidad entendemos estar abiertos a intercambiar distintas maneras de ver las cosas y a generar nuevos lenguajes y símbolos comunes para hablar de lo que nos acerca y de lo que nos distancia, de lo que compartimos y acordamos, así como de lo que vayamos a mantener como discrepancias legítimas.

Y nos parece en definitiva mejor hablar de discrepancias que de “diferencias culturales” cosificadas y naturalizadas, pues las discrepancias

abren un espacio para transformar lo que pensamos. En esto, darnos a todos el mismo permiso de mantener nuestras convicciones pero también de cambiar reflexivamente de opiniones, valores y prácticas constituye una base interesante para pensar nuestra humanidad común, así como nuestro derecho a convivir en y con heterogeneidad.

## Bibliografía

- BECKETT, J. (ed.) (1988), *Past and Present. The construction of Aboriginality*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- BECKETT, J. (1991), *Aboriginality and the Nation State: A Comparative Perspective*. Ponencia en el *Ethnic Studies Working Group*, Institute of Latin American Studies, University of Texas at Austin. Fall Semester.
- BRIONES, C. (1998), *La alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- BRIONES, C. (2001<sup>a</sup>), "Cuestionando geografías estatales de inclusión en Argentina. La política cultural de organizaciones con filosofía y liderazgo Mapuche". En *Cultural Agency in the Americas: Language, Ethnicity, Gender and Outlets of Expression*. Doris Summer (ed.) (en prensa).
- BRIONES, C. (2001b), "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: Poéticas y políticas de (auto)marcación de "lo indígena" en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural." En *Multiculturalidad y Globalización*. Norma Fuller (comp.) Pontificia Universidad Católica del Perú (En prensa).
- BRIONES, C. y M. CARRASCO (2000), *Pacta Sunt Servanda. Capitulaciones, convenios y tratados con indígenas en Pampa y Patagonia (Argentina, 1742-1880)*. 214 pp. Grupo Internacional de Trabajo en Asuntos Indígenas, Serie Documentos en Español N° 29. Buenos Aires: VinciGuerra.
- GELIND (Briones, C, M. Carrasco, D. Lenton y A. Siffredi) (2000), "La producción legislativa entre 1984 y 1993." En *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*. M. Carrasco (ed.) Asociación de Comunidades Indígenas Lhaka Honhat e International Working Group on Indigenous Affairs. Serie Documentos en Español # 30. Buenos Aires: VinciGuerra Testimonios, pp.: 63-190.
- GROSSBERG, L. (1992), *We gotta get out of this place, popular conservatism and postmodern culture*. New York: Routledge.
- LACLAU, E. y Ch. MOUFFE (1990), *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.

# Identidad de los pueblos indígenas y el derecho comunitario

*Eulogio Frites<sup>1</sup>*

Gratificado por vuestra invitación, vengo a desgranar ante ustedes mi testimonio de como uno de los tantos indígenas del Pueblo Kolla de la frontera de lo que hoy es Jujuy y Salta en el Norte Argentino –Ayllus de Varas, Palca de Aparzo, Jujuy y Volcán Higueras, Salta–, que estudió y conoció la Sociedad Global desde la cosmovisión indígena. Nací el 13 de septiembre de 1935, inscripta mi partida de nacimiento en el Tabacal, Oran, Salta, hijo de Fermina Ramos y Anacleto Frites, siendo mis abuelos paternos Presentación Yurquina y Reymundo Frites, y los maternos Asunción Velázquez y Epifanio Ramos, estos últimos de Rumi Cruz, Abra Pampa, Jujuy. En mi Comunidad Indígena pregunté en 1946 a mi primer profesor y amigo, mi tío Virgilio Frites, hermano de mi padre: ¿por qué se van para Abra Pampa, montados en mulas, don Bartolomé Cabana, Hilario Aramayo y Francisco Cuevas? Mi tío me respondió que desde la Puna –Abra Pampa– partiría en mayo de 1946 el “Malón de la paz” a Buenos Aires, caminando unos dos mil kilómetros, para demostrarle al país y al mundo la presencia indígena del Pueblo Kolla de Salta y Jujuy; y que iban para pedir la devolución de nuestras tierras comunitarias al gobierno del presidente Perón. En los primeros días de septiembre de 1946 volvieron de Buenos Aires Caba, Aramayo y Cuevas y conversaron con mi tío, yo estaba escuchando lo que decían y decidí tomar la posta. Para ello tenía que estudiar como era la sociedad dominante. Asistí a la escuela en la Palca, Volcán Higueras, Ingenio San Martín y Humahuaca, hasta el tercer

---

<sup>1</sup> Doctor Eulogio Frites, Asociación de Juristas Indígenas.

grado de la primaria. En 1950 en Buenos Aires reinicio la primaria, en años sucesivos completé la formación secundaria y la universitaria.

Para describir la cosmovisión indígena y el derecho comunitario en la sociedad global, es decir, el encontronazo suscitado en 1492, entre Europa y América, decimos en idioma quichua santiagueño: “caru manta sonckoriquipi, munainita tarporani, pockroscanta sonckraripaj, quiscanyata tinckrorani” (En el campo de tu corazón mis amores yo sembré, cuando los fui a cosechar sólo espinas hallé).

Esto quiere decir que los indígenas recibimos a los conquistadores españoles como visitantes, hace quinientos años; pero se han adueñado de nuestras casas. Hora es que compartamos respetuosamente.

Esta síntesis en idioma quichua santiagueño, recopilada por el profesor Domingo A. Bravo (El Quichua Santiagueño –Estado Actual–, Editorial UNT, Tucumán, 1965) en Remancito, Figueroa, Santiago del Estero, Argentina, la confronte con Bravo en 1963 y en Remancito, en la casa de mis suegros Victoriano Galván y Trancito Aranda, padres de mi esposa Urbana Galván. Ahí, en presencia de don Pedro Galván Noriega y doña Trancito Aranda –aún con vida en esa época– constataron que era la versión del quichua que se hablaba en la región. Que había llegado del Cuzco –según Bravo– con los conquistadores y los prisioneros quechuas del Perú, después de la batalla con los juríes y los toconotes, señores del idioma del Gran Tahuantisuyo. Me place ver que en esta sala don Mauro Díaz, que como quichua santiagueño esta asistiendo a mis manifestaciones.

Diré algo de los Ayllus de Volcán Higuerras –Salta– y Palca de Aparzo, Jujuy. Nuestra economía es la natural, es decir, nosotros sembramos, cosechamos, consumimos, reservamos una porción para afrontar imprevistos, y si de todo esto sobra algo mandamos ese remanente al mercado. El territorio siempre fue comunitario, durante los incas y los españoles. En la época republicana, en 1930, estas tierras comunitarias, que eran mercedes indivisas derivadas de las Encomiendas, se enajenaron como fincas y resultaron vendidas al Ingenio y Refinería San Martín, de Patrón Costas y otros empresarios. Pero no se nos pudo desposeer de los territorios tradicionales. Así, después de más de cincuenta años de lucha se obtuvo el reconocimiento de la posesión sobre las ciento veinticinco mil hectáreas de tierras comunitarias tradicionales en la Finca Santiago, que se expropiaron por la ley 24.344 para las comunidades de Colanzuli, Volcán Higuerras, Río Cortaderas e Isla de Cañas, nucleadas en el Consejo Kolla Finca Santiago, con personería jurídica conforme a las leyes 23.302 y 24.071, y el artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional. Esa tierra figura desde el 2 de diciembre de 1999 en el Registro Inmobiliario de Salta

como “propiedad comunitaria inenajenable e inembargable” conforme al referido artículo e inciso de la Constitución Nacional. En lo que hace a Palca de Aparzo, junto con otras comunidades indígenas de la Puna y Quebrada de Jujuy, se expropiaron por disposición del Decreto Nacional 18341 del 1 de agosto de 1949. Recién en estos días, ahora, me informa la coordinadora del Consejo Kolla de Palca de Aparzo, doña Norma Condori, que se están ultimando algunos detalles ante la Escribana Aramayo, de Jujuy, para la transferencia de estas tierras comunitarias al Consejo respectivo.

En 1950 yo había llegado a la casa del doctor Alfredo Fontana, hijo de una familia italiana que sólo hablaba en su idioma. El era diputado nacional, en su casa no sólo hacía de secretario para atender a la clientela de su consultorio médico, también estudiaba y lo que más me gustaba era atender los asuntos legislativos. En su biblioteca y en la del Congreso de la Nación retomo los pasos del Malón de la Paz (material que me tome el trabajo de reunir para un futuro libro).

En el Congreso había descubierto que sobre la cuestión indígena –sacando los planteos del senador por Jujuy Miguel A. Tanco y de los diputados Alberto Candiotti por Santa Fe y Nerio Rojas por Santiago del Estero– opinaban que las comunidades de los pueblos indígenas deberíamos dejar de serlo, y que para ello debíamos aprender oficios y asimilarnos. Por ejemplo el diputado Manuel Benito Sarmiento, se molestó cuando en mayo de 1946 Candiotti y Rojas rindieron homenaje al Malón de la Paz –la caravana de indios kollas que estaban recibiendo un cordial agasajo por el pueblo y sus autoridades en Jujuy, camino a Buenos Aires, en reclamo de sus tierras–, se ofendió porque se tratara de “morenos hijos del sol a los kollas de Jujuy y Salta”. Manuel Benito Sarmiento Kolla trasculturado dijo esto es una cuestión de privilegio, y el diputado Rojas le respondió: “tenga cuidado señor diputado, puede ser que aparezcan en el recinto, desde su subconsciente, la Mama Ocloya y Manco Capac...”. A principios de 1953, el diputado Fontana me dijo que Perón designó a don Jerónimo Maliqueo, cacique mapuche de Alto Río Mayo, en Chubut, como Director de Protección al Aborigen con una oficina en la Dirección Nacional de Migraciones al lado del Hotel de Inmigrantes. Le asignaron dos secretarios técnicos: Diego García Goyena, ex inspector de indios en el ingenio San Martín, de Patrón Costas, en Salta, y Carlos Brignoli, inspector en la Patagonia. El gran lonko –jefe en idioma mapuche–, no sabía leer ni escribir, pero conocía bien a los huincas, o sea a los blancos, fueran particulares o del gobierno. Cuando nos presentaron juramos por nuestra madre tierra y el padre sol (para los kollas Pachamama- Inti, y

para los mapuches Ñuke Mapu - Antv). De lunes a viernes de 17 a 19 tenía que leerle los expedientes, que le pasaban sus técnicos, previo a su firma. Las delegaciones de los Pueblos Indígenas llegaban a la puerta del Hotel de Inmigrantes, al mismo donde en agosto de 1946 envagaron a mis mayores del Malón de la Paz para su viaje de retorno. Desembarcaban también allí los campesinos españoles e italianos que venían en barcos, como por ejemplo el Julio César, el Conté Grande y otros. Estos inmigrantes, al ser retirados por sus familiares eran ubicados en los suburbios de Buenos Aires, y se les daba trabajo en las municipalidades, siendo asistidos por la Fundación Eva Perón.

Al día siguiente de mi presentación, en el portón del Hotel de Inmigrantes, me encontré con una delegación del Pueblo Selk'nam (ona) de Tierra del Fuego: Luis Garibaldi, Santiago Rumatini y Julio Leguizamón. Tomé nota de su presencia y les extendí una cartulina azul, para su alojamiento y comida en el Hotel durante los días que estuvieran haciendo trámites en la Dirección. Estaban allí para hacer denuncias por corrida de alambrados, desalojo de sus tierras y atropello a sus derechos indígenas. Esta fue la primera delegación, a la que luego se sumarían las comunidades de los catorce pueblos indígenas identificados por entonces en Argentina. Mientras trabajaba y estudiaba me traslade a vivir al Hotel de Inmigrantes. Ahí conversamos con los ancianos y jóvenes de las delegaciones sobre el diseño de la organización de los Pueblos Indígenas.

En setiembre de 1955 tuvimos que abandonar el Hotel de Inmigrantes por haber sido sustituido el gobierno constitucional de Perón por el Golpe de Estado. Antes de dispersarnos por nuestras provincias, los jóvenes que habíamos pasado largas noches y días estudiando nuestra propia historia, economía y cosmovisión, en un número de doce, decidimos proseguir con nuestros estudios hasta lograr ponernos de pie y protagonizar en Argentina un destino mejor para nosotros, los morenos hijos del Sol y la Madre Tierra. No es una casualidad que hayamos sido doce, ya que en esa época era un católico rabioso y un peronista vertical, pues habían influido en mí los dichos de una monja, Sor Dina, que cuando en el Ingenio San Martín me discriminaron por ser kolla me dijo que la discriminación racial era fruto de la ignorancia, “que los seres humanos debíamos tratarnos bien recíprocamente bajo la energía del Sol y la Madre Tierra, como piensan los de tu pueblo”. “Y para que tengas fuerza –continuó diciéndome–, te voy a presentar a un gringo que se llama Jesús de Nazaret, fijate en su ejemplo y pone tu voluntad y tu cultura para así enriquecer a los que hoy te hacen a un lado. Así pondrás de pie en dignidad y grandeza a tus hermanos de Argentina y el Mundo como hicieron el Inca Garcilazo de la

Vega con los Comentarios Reales, Ciro Alegría con *El Mundo es Ancho y Ajeno*, y como fue la vida y la lucha de José Gabriel Tupac Amaru, con toda la fuerza del Malón de la Paz del Pueblo Kolla al que perteneces.”

El discurso de Miguel A. Tanco, en el Senado de la Nación el 10 de agosto de 1949, y el mensaje a los doce indígenas que nos dio en 1953 –junto con Jerónimo Maliqueo, el gran hermano con sangre tehuelche– Juan Domingo Perón en su despacho de Olivos, donde nos dijo que los indígenas somos los Padres de la Patria, que debíamos ser los artífices de nuestro propio destino, y que para ello deberíamos estudiar física, química, matemáticas y ciencias sociales a fin de ser profesionales en todas las materias, para salvar las tierras y recursos naturales que hemos heredado de nuestros mayores, y que debíamos ser conductores del Estado y de nuestras propias comunidades. “La cuestión indígena la encaminan definitivamente ustedes o no la soluciona nadie”, dijo, y que no sólo debíamos ser buenos ordenanzas, albañiles o peones, “tienen que asumir la responsabilidad de participar, conservando su identidad en el Gobierno del país y en el universo”.

Cuando volvimos a la oficina de Inmigrantes, Maliqueo nos preguntó que habíamos entendido de lo que había dicho Perón. Unos dijeron que había que tener un buen oficio para ganarse la vida, otros dijimos que había que asumir la responsabilidad de aprender para que los pueblos indígenas tengan gente capaz y con conciencia indígena, para conducir sus destinos.

De 1955 a 1970 actúa el Centro Indígena con fines de concientización y atención de algunos casos esporádicos en Buenos Aires, apoyándose en los diversos centros de otras provincias. Los temas son: organización, tierras comunitarias, personería jurídica y derecho comunitario, red de centros indígenas nacionales e internacionales.

El 21 de enero de 1971, en una conferencia de prensa en un local cercano a Plaza Flores, en Buenos Aires, surge la Comisión Coordinadora de Instituciones Indígenas como entidad íntegramente formada por indígenas, con la presidencia de la mapuche Magdalena Elena Cayuqueo, la vicepresidencia del toba Canuto Ramírez, la secretaria a mi cargo –el kolla Eulogio Frites–, y demás responsabilidades cubiertas por wichis, pilagas y mocovies entre otras comunidades. Se habían integrado además un grupo de blancos amigos y otro encabezado por doña Alicia Cid, quien en principio se opuso pero que después no dijo nada más. Esta Comisión Coordinadora convocó, junto con la Confederación Mapuche de Neuquén, al Primer Gran Parlamento Indígena –*fvta trawvn* (en idioma mapuche)–, que deliberó en la Universidad del Comahue entre los días 14 y 19 de abril

de 1972. En este Parlamento se proyectaron, trataron y aprobaron los términos de lo que es hoy la ley 23.302 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes, sancionada por el Congreso Nacional y promulgada en el año 1985. En esta ley se reconoce la Personería Jurídica de Existencia Ideal de las Comunidades Indígenas o Tribus existentes en el país, estando sujetas a tener derechos y contraer obligaciones –esta personería debe ser registrada en el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas INAI–, y el Derecho Comunitario, estableciendo la devolución de tierras comunitarias a las Comunidades en forma gratuita y como un reconocimiento histórico. Con el Convenio 169 de la OIT, ratificado por la ley 24.071 y el ya referido artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional. La personería jurídica reconocida es a las Comunidades de los Pueblos Indígenas.

Debo destacar que para proyectar esta legislación de fondo nos hemos inspirado en las Mercedes Indivisas de los españoles a los indígenas, por ejemplo la Cédula Real de Amaicha del Valle y Quilmes, en Tucumán. Un caso esencial para entender esta cuestión es el caso Guari, Lorenzo y otros, que reclaman la devolución de las tierras comunitarias de Cochinoa y Casabindo, y que llegó a la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Según el fallo 155, páginas 302 y siguientes, el 29 de setiembre de 1929 la Corte se pronuncia diciendo que la Comunidad Indígena o Tribu en el Derecho Positivo argentino no es persona jurídica de existencia ideal, y que si es algo que no existe no se le puede devolver tierra alguna a no ser que el Congreso diga que son personas jurídicas. Los jueces dicen que no hacen la ley, razón por la cual la Corte rechaza la demanda de Guari, Lorenzo y otros.

Entre 1974 y 1975 se pone en movimiento la Asociación Indígena de la República Argentina, que sirvió de *mater et magistra* –madre y maestra– desde su sede en Balbastro 1790 de la Ciudad de Buenos Aires. Impulsó encuentros y capacitación para los catorce pueblos indígenas de Argentina revitalizando sus idiomas, personalidades culturales, sus territorios, recursos naturales y sus fuertes cosmovisiones.

Los selk'nam (onas) de Tierra del Fuego han obtenido la devolución de treinta y seis mil hectáreas de tierras comunitarias por medio de la ley 405, de 1998. Tehuelches de Santa Cruz y los Palman Vera, de Las Heras, han recuperado sus tierras comunitarias despojadas por una sucesión a través de una célebre sentencia de la jueza penal de Pico Truncado, doctora Lembeye, que anuló una sentencia en la que no se había tomado en cuenta el derecho indígena vigente (leyes 14.932, 23.302 y 24.071 aprobatoria del Convenio 169 de la OIT y la Constitución Nacional).

El 19 de febrero de 1924, el presidente Marcelo T. de Alvear ratificó el tratado entre el Ejército Argentino y el cacique Taygoyi, de Pampa del

Indio, Chaco, firmado en 1923 sirviendo de mediador el ex presidente Hipólito Yrigoyen, por el que se reconocen al Pueblo Toba del Norte ciento cincuenta mil hectáreas de tierra fértil y selva en el Teuco Bermejito, Departamento de Güemes, en el Chaco. Este decreto fue ratificado por la provincia del Chaco, mediante otro decreto, el 116, recién en 1991, adjudicándose sólo ciento cuarenta mil hectáreas a la Asociación Comunitaria Meguesoxochi, pero de manera precaria y sólo para su uso y su goce, manteniendo la nuda propiedad el estado chaqueño siendo esto hecho no por escritura notarial sino por una resolución administrativa del Instituto de Colonización del Chaco. Falta aquí formalizar a la Comunidad del Pueblo Toba del Teuco Bermejito, con sus Comunidades, para registrar su personería jurídica en el Registro de Comunidades del INAI. Esta es la única forma de no frustrar el logro de este pacto preexistente del Pueblo Toba del Chaco.

Desde el punto de vista penal, tanto el Convenio 107 de la OIT –ratificado por la ley 14.932–, como el 169 ratificado por ley 24.071, sostienen que los jueces antes de imputar penas a los indígenas deben tener en cuenta sus cosmovisiones, y si tuvieron o no conciencia de la criminalidad del acto, planteándoles esto en su propio idioma y respecto de sus pautas culturales.

En 1968 en Formosa, Argentina, se dieron los siguientes casos: Caso Mataco Peña sobre filicidio, con el peritaje antropológico de Miguel H. González, donde teniendo en cuenta la cultura del wichi Peña sólo se le aminoró la pena. Ocurriendo lo mismo en el caso del wichi Aleman contra el pilaga Palomo. Donde si se declarara inimputabilidad es en el caso “Lonko Luan” Painetru Ricardo y otros (1978/80), publicado en *El Derecho* con fecha 15 de agosto de 1995 con comentarios míos. El hecho ocurrió en Lonco Luán, Aluminé, Neuquén, el 22 de agosto de 1978. Painetru, lector de la Biblia, había convocado a un grupo de doce familias para efectuar un largo viaje hasta donde estaba Jehová –Dios cristiano– según un pastor pentecostés le había dicho que era el todopoderoso. Los mapuches preguntaron si éste tenía campos fértiles para veraneadas o invernadas, y Paniagua, el pastor, respondió que sí. Entonces los mapuches preguntaron como había que hacer para llegar a tan importante Señor. Dijo Paniagua que había que morir para ello. Painetru y sus discípulos decidieron morir para ir al encuentro de Jehova, organizaron una ceremonia y entraron en trance. Primero murió doña Sara Catalán y luego tres menores. Interrumpió el acto la Gendarmería Nacional y los mapuches fueron conducidos ante el juez en lo penal doctor Simoneli, con asiento en Zapala. Como ellos no querían hablar ni en español ni en mapuche los

abogados dijeron que había que aplicarles cadena perpetua por cuádruple homicidio.

En esa oportunidad yo era Presidente de la Asociación Indígena de la República Argentina, y declaré que en el caso se habían confundido dos cosmovisiones, la cosmovisión judeo cristiana –Jehová– y la cosmovisión del pueblo mapuche –genechen–, por lo tanto los presuntos imputados eran inimputables ya que habían actuado bajo el influjo de la enajenación mística. En este sentido es que enfilamos la defensa en base a los artículos 9 y 10 del Convenio 107 de la OIT ratificado por la ley 14.932. Con sendos peritajes antropológicos, el de la defensa a cargo del licenciado Miguel H. González y el de la Fiscalía a cargo del licenciado Pages Larraya, el juez Simoneli, en su célebre sentencia del 11 de diciembre de 1979 declaró a los implicados inimputables por enajenación mística y los declaró libres, con un tratamiento que los liberó, con sentencia del 8 de abril de 1980.

En 1987 en la Cámara en lo Criminal de Oran, Salta, presidida por la doctora Irene Costa y con los vocales Caftin Daud y López Peña, en *idioma wichi mataco, en el caso Willians Alem, de Ito 1 -Tartagal, se imputaba a A. L., A. J. y A. P. O. la muerte del mencionado Alem. El proceso se llevó a cabo en idioma wichi-mataco, con traducción simultánea, tanto para los peritos de la defensa como para el fiscal. Teniendo en cuenta que los hechos imputados en primera instancia no se ajustaban a la realidad, porque el proceso se había hecho en idioma español, sin que los imputados pudiesen comprender lo que se les preguntaba, se revocó la sentencia de primera instancia y se sobreseyó a dos de los imputados, y al otro se le aplicó una sanción por delito preterintencional ya que la víctima, W. Alem, al intentar propinarle un golpe a A. L. por el impulso de la violencia del golpe cae sobre un tronco, golpeándose la nuca, y muere.*

Otro es el caso de F.G., un toba de Juan José Castelli, Chaco, que había sido condenado por la Justicia Penal de Roque Sáenz Peña, la capital del Chaco, a ocho años de prisión por violación contra R.R. Éste tenía un hermano que era miembro de una Asociación Civil de la ciudad, que ve que R. R. se va al monte con F.G. presuntamente para tener relaciones sexuales. El hermano de R. R. invita a sus compañeros blancos para reprimir esa acción, interceptan a la pareja y los conducen a la comisaría local. Ya en conocimiento del juez son indagados, y se le dice a F. G.: “diga como es cierto y le consta que usted violó a R. R. contra su voluntad, ¿sí?”. F. G., titubeando, responde que sí (ya que a través de señas se le decía que respondiera afirmativamente), lo mismo sucedió con la presunta víctima R. R. Por lo que el juez, concordantemente, en su sentencia lo condena a ocho años de prisión por el delito de violación. Después de

dos años –en los que F.G. estuvo internado en la Unidad Veinte del Hospital Neuropsiquiátrico Borda, donde creían que sufría de una patofrenia ya que no hablaba en español–, se anula la sentencia pero a través de la Justicia Penal Federal de Corrientes. Esto de recurrir al peritaje lingüístico de los indígenas que no saben hablar bien el español, en el aspecto penal es contemplado ahora por el derecho positivo de la ley 24.071 –ratificatoria del Convenio 169 de la OIT– y por la propia Constitución Nacional. Con todo esto se abre camino al derecho indígena.

Debo concluir esta conversación no sin antes testimoniar como indígena kolla, y abogado, que los Pueblos Indígenas tenemos personería jurídica y Derecho Comunitario, en el Derecho Positivo argentino, a partir de 1985 con la ley 23.302, aún imperfecta. Destaco que la iniciativa fue del Parlamento Indígena de 1972, pero quien suscribió el histórico proyecto y lo sostuvo hasta convertirlo en Ley de la Nación fue el senador, de mandato cumplido, doctor Fernando de La Rúa, seguido por todos sus pares de todos los bloques políticos, junto con los diputados, de mandato cumplido, Carlos Spina, Carlos Perl, Augusto Conte, Gutierrez y otros. Para completar el derecho de las Comunidades de los Pueblos Indígenas con la aprobación y ratificación del Convenio 169 de la OIT, mediante ley 24.071, destaco la actuación de los diputados por Salta, Marcelo López Arias y Eliseo Barbera, y por Buenos Aires Domingo Gatti y otros; y en el Senado de la profesora Olijuela del Valle Rivas, de Tucumán, y como dije Fernando de La Rúa, por Capital Federal, en 1992.

Rindo homenaje a los Pueblos Indígenas que se movilizaron en 1994 para que los doctores Carlos Menem y Raúl Alfonsín pudiesen incluir en el paquete de la Reforma Constitucional el Derecho de los Pueblos Indígenas y que la Convención Constituyente incorporó en la Carta Magna, en su artículo 75 inciso 17. Aprovechando que concurro a este acto en compañía de la licenciada Ana González Montes, Coordinadora del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas –INAI–, que es el órgano ejecutor de la ley en salvaguarda del Derecho de los Pueblos Indígenas, exhorto a que en su gestión se ponga realmente en función al Instituto como la ley manda, con estructura propia, con jerarquía de Secretaría de Estado, ente descentralizado y con participación Indígena en cumplimiento de la sentencia de la jueza federal doctora Rodríguez Vidal, que así lo ordena.

Finalmente, mis amigos, los invito a transitar por el amplio camino del Derecho de los Pueblos Indígenas, donde esperamos que no haya nubes que tapen el sol que andamos buscando.



## **IV.**

# **Migraciones e interculturalidad**



# Migraciones e interculturalidad

**María Inés Pacea<sup>1</sup>**

Cuando me invitaron a participar de este encuentro, mi intención era hablar sobre las políticas migratorias argentinas entre 1945 y 1970, ya que es el tema sobre el que estoy trabajando. Sin embargo, a medida que los panelistas anteriores fueron desarrollando sus temas y luego de haber escuchado los debates, considero conveniente modificar mi propia intervención y tratar las políticas migratorias argentinas *en general*, para abrir una serie de preguntas acerca de qué es lo que esta políticas permiten inferir. Entonces, sintetizaré aquellas cuestiones abordadas en la investigación que entiendo pueden hacerse extensivas a las políticas migratorias en general.<sup>2</sup>

Mi punto de partida es que las modificaciones en las políticas migratorias, así como la dinámica de estas modificaciones, permiten aproximarse a las matrices a partir de las cuales el Estado –o más bien las elites que en él se constituyen como enunciadores legítimos y pretendidamente “neutros”– clasifican y califican a la población. Desde este punto de vista, la normativa migratoria argentina puede pensarse como un *corpus* que regula el acceso a derechos de los extranjeros a través de las categorías de residencia que establece. Esto, que es lo que hace prácticamente toda normativa migratoria, puede resumirse como un intento por tipificar la legitimidad y los alcances del vínculo que se establece entre el extranjero y la sociedad de destino, un vínculo que siempre se define como “no natural” por oposición a la “naturalidad” propia de los nativos.

---

<sup>1</sup> Antropóloga, UBA.

<sup>2</sup> El proyecto en cuestión, “*Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes. Políticas migratorias y procesos clasificatorios. Argentina, 1945-1970*”, es parte del Programa de becas CLACSO-Asdi para investigadores sénior y jóvenes de América Latina y el Caribe 2000-2002.

Un análisis amplio de la normativa migratoria argentina del siglo XX permite identificar tres aspectos que dominan la gran cantidad y variedad de cuestiones abordadas, y que contribuyen a pensar a la normativa como productora de taxones clasificatorios diferenciales; diferenciales para los extranjeros en relación con los nativos, pero también diferenciales en la constitución de distintas “clases” de extranjeros.

- En primer lugar, ya hacia 1920/1930 la normativa migratoria deja de expresarse en forma de leyes con trámite parlamentario regular para conformarse como un corpus asistemático y fragmentario dominado por los decretos del Poder Ejecutivo. Tan es así que la última ley que legisla directamente sobre el ingreso y permanencia de extranjeros es la Ley de Defensa Social (7902) de 1910.
- En segundo lugar, este pasaje de leyes a decretos no sólo es paralelo a una política migratoria crecientemente restrictiva<sup>3</sup> –aun cuando conviva con ocasionales amnistías–, sino que además los decretos delegan cada vez mayor poder de policía en las instancias administrativas.
- El tercer aspecto es la notoria carencia de una legislación comprensiva que tome en cuenta las características de la migración limítrofe. Así como la Ley Avellaneda, de 1876, “imaginó” un prototipo de inmigrante y se propuso atraerlo y retenerlo, la normativa que afecta a los migrantes limítrofes (que son los ingresantes de decretos que legislaban para la coyuntura). Si bien en buena parte de esta normativa los inmigrantes limítrofes rara vez aparecen mencionados explícitamente, muchos de los cambios aquí introducidos se relacionan con el patrón de ingreso por tierra, más difícil de controlar que el ingreso por vía marítima. En consecuencia, uno de los efectos principales fue que el control tendía a focalizarse en el control de la *permanencia* y en restricciones a las condiciones de residencia y trabajo legal.

Lo interesante del caso argentino –y que seguramente se aplica a otros casos– es que el país fue lugar de destino de dos grandes flujos migratorios (los migrantes de ultramar y los migrantes limítrofes) que recibieron tratamiento divergente por parte de las agencias estatales, especialmente en lo concerniente al trabajo como derecho, y cuya trayectoria y legitimidad como grupo no sólo fue diversa, sino que además estas diferencias obligan a pensar acerca de la manera en que la normativa fue correlativa a los procesos de etnicización, racialización y estigmatización. Si se mira a la normativa que regula el ingreso y permanencia de extranjeros como un

---

<sup>3</sup> Las restricciones en cuanto al ingreso de extranjeros son una tendencia mundial, independientemente de que sea el Poder Ejecutivo o el Parlamento quienes tomen las medidas.

sistema clasificatorio –y teniendo en cuenta que uno de los efectos de los sistemas clasificatorios es *imponer* una visión de las divisiones, más que *recoger* divisiones “naturales” que yacen en el territorio– se puede hipotetizar que este sistema normativo es co-constitutivo (y no simplemente posterior) a la valoración diferencial que desde buena parte del Estado y de la sociedad civil se hizo de los dos flujos migratorios principales: el migrante europeo como paradigma del “buen inmigrante” (blanco, civilizado y civilizador, trabajador) y el migrante limítrofe como paradigma del “mal inmigrante” (aborigen, salvaje y resistente a la cultura, indolente).

En su conjunto, el *corpus* normativo evidencia las dificultades (o resistencias) para aplicar los mismos parámetros a todos los extranjeros, con independencia de su origen nacional. Los limítrofes son extranjeros rara vez calificados de “inmigrantes”, en tanto que los inmigrantes de ultramar suelen ser pensados primero como “inmigrantes” y luego como extranjeros. Sus orígenes nacionales diversos y hasta antagónicos se diluyen en las implicancias épicas de la migración de ultramar, y en su etnicización como “inmigrantes” el estigma positivo es tan fuerte como negativo es el de los limítrofes (igualmente homogeneizados).<sup>4</sup> A la inversa, en el caso de los limítrofes el origen nacional pareciera ser una sustancia de más difícil dilución (o re-clasificación), tal vez porque la “naturaleza” étnica o racial (que suele presentarse como hecho dado y no como evidencia construida) es sistematizada y reforzada en el *corpus* normativo.

Mirado desde la perspectiva de los procesos clasificatorios, el *corpus* normativo impone y naturaliza una visión de las divisiones, que en última instancia es tan hipotética como la que propone el operador totémico. Metafóricamente, en esta clasificación los extranjeros se dividen en dos grandes clanes: el clan de los yuyos y el clan de las habichuelas mágicas, y esta clasificación, como toda clasificación, produce efectos de realidad en la medida en que pueda presentarse como natural, como surgida de la lógica del territorio y no de la ficción clasificatoria. Sin embargo, si hay algo que enseña el totemismo –y por extensión los procesos clasificatorios que constituyen y regulan las relaciones entre diversos nativos y diversos extranjeros, entre diversos nosotros y diversos otros– es que no hay nada intrínseco o natural ni a los nativos ni a los extranjeros con la capacidad para establecer la impronta de la relación.

---

<sup>4</sup> por supuesto que este estigma positivo de los migrantes europeos no fue siempre positivo, tal como lo evidencian la literatura y las discusiones políticas y sociales de inicios del siglo XX, cuya carga de prejuicios hacia el extranjero luego fue diluida en el mito (re-clasificatorio) del “crisol de razas”.

Detrás de esto, que finalmente termina constituyéndose como un acceso desigual a derechos, late una lógica clasificatoria étnica y etnicizante que articula, explícita y legítima “naturalezas” de personas o grupos; naturalezas que a su vez legitiman tratamientos de exclusión que producen efectos que demuestran la “verdad” de esa naturaleza postulada, al tiempo que escamotean cuánto de esos efectos se debe a la exclusión en sí y no a la “naturaleza” en que se fundó dicha exclusión. En los Estados nacionales la trayectoria de esta tensionada relación entre nativos y extranjeros, entre otros y nosotros, entre diferentes contruidos como desiguales y reconstruidos como diferentes (diferenciación que es, al fin y al cabo, el resultado de las clasificaciones etnicizantes promovidas por las agencias estatales) está registrada en la historia de la regulación del acceso a derechos. En este sentido, y volviendo a Lévi-Strauss, al igual que el totemismo, la normativa es “buena para pensar”.

# Una diversidad situada

***Alejandro Grimson<sup>1</sup>***

En este espacio quiero plantear algunas cosas que estoy pensando, reflexiones a partir de mis propias experiencias de campo, lecturas y debates desde la antropología. Haré alusión a dos de mis tres experiencias de campo: muy esquemáticamente comentaré dos cosas sobre los bolivianos en Buenos Aires y sobre la frontera argentino-brasileña (no me voy a referir ahora a la frontera argentino-paraguaya).

Cuando analizamos la cuestión de la interculturalidad, uno de los principales problemas es pensar cómo se constituyen las fronteras que existirían supuestamente entre los dos grupos (o más de dos) que están interactuando en esos términos. Y lo que quiero subrayar tiene que ver justamente con los procesos de constitución de esas fronteras o, para llamarlo de otra manera, con los procesos de fronterización.

Hace cincuenta años había casi la misma proporción demográfica de bolivianos en la Argentina que hay en la actualidad. Es más, hace ciento treinta años la proporción demográfica de migrantes limítrofes en la Argentina era exactamente la misma que la actual: según todos los censos nacionales nunca hubo más de 3% ni menos de 2% de migrantes limítrofes. Sin embargo, periodistas, políticos y muchos investigadores están convencidos de que estamos frente a una nueva inmigración.

Si no cambió la proporción demográfica, ¿qué es lo que cambió? Lo que cambió es la percepción que nosotros tenemos acerca de la migración. Hubo, sí, un cambio demográfico: los bolivianos, paraguayos y otros grupos se desplazaron desde zonas absolutamente marginales de Argentina, como son las zonas de frontera, hacia las grandes capitales y especial-

---

<sup>1</sup> Doctor en Antropología Social. Instituto de Desarrollo Económico y Social - Universidad de Buenos Aires.

mente hacia Buenos Aires. Desde 1980 más de la mitad de los migrantes limítrofes residen en la Capital Federal y el Gran Buenos Aires.

¿Qué otra cuestión cambió? En el pasado esos inmigrantes se ubicaban en nichos laborales que no eran aceptados por los argentinos. Hoy se siguen asentando en esos mismos nichos pero los argentinos que no aceptaban trabajar en esas condiciones hoy aceptan —o aceptamos— trabajar en cualquier condición. Por lo tanto no son los bolivianos y los paraguayos quienes están compitiendo por “nuestras” fuentes de trabajo. “Nosotros”, los argentinos, estamos empezando a competir con ellos por las fuentes de trabajo históricas en las que ellos se asentaban. Entonces aparece la cuestión de la xenofobia, la cuestión de la discriminación y también la idea de que hay bolivianos en Argentina, cuando en realidad los bolivianos viven en este país por lo menos desde 1869, año del que data el primer registro, y probablemente desde el siglo XVIII, momento en que comienza la decadencia de la explotación minera de Potosí y el ascenso económico de todo el litoral y de toda la región pampeana.

Los bolivianos estaban, pero no eran bolivianos hace cincuenta años. ¿Qué eran? Eran “cabecitas negras”, eran “villeros”, eran discriminados como parte de un conjunto de la población argentina. Lo que cambió es que hoy estamos inventando una nueva frontera, o hace unos años la hemos inventado, vinculada a la nacionalidad, a la etnicidad.

Entonces, para hablar de esas relaciones, si hoy hablamos de interculturalidad entre argentinos y bolivianos tenemos el problema de asumir como un hecho dado que de un lado hay argentinos y del otro lado hay bolivianos. En realidad hubo un largo proceso de constitución de ese escenario como tal.

De una manera similar, en la región de frontera entre argentinos y brasileños podríamos reconstruir el largo proceso de fronterización, de constitución de la frontera como tal. Así, actualmente, la zona de Paso de los Libres y Uruguayana o la Triple Frontera se presentan como escenarios de contacto entre culturas porque se supone que de un lado viven los brasileños y del otro lado viven los argentinos, que los brasileños hablan una lengua y los argentinos otra, que los brasileños hacen las cosas de cierta manera y los argentinos de otra. Y entonces corremos el riesgo de analizar ese escenario como una relación entre culturas sin problematizar los procesos de constitución del mismo.

Hace más o menos cien años, Franz Boas inventó el concepto moderno de cultura en la Antropología para oponerlo principalmente al concepto de raza como concepto biológico esencialista de fijación de diferencias entre los seres humanos, y para articular el de cultura con otros con-

ceptos como el de relativismo cultural. La hipótesis de trabajo de muchos antropólogos es que actualmente el concepto de cultura se ha convertido en sentido común político-periodístico y está siendo utilizado en muchos casos como un concepto muy similar al concepto de raza que era criticado por los antropólogos hace cien años. ¿Por qué? Porque cuando se habla de diversidad cultural, o de pluralismo cultural o de las diferencias culturales, muchas veces se asumen esos escenarios globales, nacionales o regionales como escenarios dados, como escenarios sustanciales, sin problematizar los procesos de constitución de esos mismos escenarios que no reflejan fehacientemente lo que sucede en términos de las culturas que habitan en cada uno de esos territorios. Por ejemplo, cuando Bush habla del Islam y de las cruzadas occidentales contra el Islam, se está planteando una homogeneidad cultural como fundamentalismo político para enfrentar, o para legitimar, la acción bélica a desarrollar. Ahora bien, Bush retrocede rápidamente respecto de esta suposición de guerra entre culturas al estilo Huntington porque se encuentra con el pequeño problema de que entonces en vez de enfrentarse a Al Qaeda se va a enfrentar a 1600 millones de personas, cuando lo que se ve en Afganistán es que ese país contiene una complejidad cultural o identitaria muy difícil de reconstruir y de comprender porque la heterogeneidad interna de Afganistán solamente, para no hablar del Islam, es gigantesca.

Por lo tanto la idea de la cultura como espacio homogéneo, como espacio reificado y como espacio esencial de identificación, es un problema, y si los antropólogos veníamos discutiendo sobre la validez del concepto de cultura hace varios años creo que hoy tenemos que pensar qué hacer con el concepto de cultura después del atentado del 11 de septiembre y de los hechos que vivimos a partir de esa fecha. Justamente uno de los problemas que quiero plantear respecto del concepto de cultura y del de interculturalidad es el riesgo de que conceptos heurísticos de las Ciencias Sociales, productivos para el análisis social en ciertas circunstancias y con ciertas matizaciones específicas, se conviertan en conceptos operativos en términos políticos. Aparece, en ese sentido, el riesgo de la performatividad de lo heurístico. El riesgo de que una serie de tipologizaciones que nos permiten comprender a grandes rasgos ciertas estructuras o ciertos escenarios se conviertan en clasificaciones esenciales y reificadas que determinen formas de la acción pública o de la acción política.

Quiero desagregar en distintos aspectos la cuestión del concepto de cultura, culturas, diversidad cultural y multiculturalidad.

Hay una dimensión que está fuera de discusión en todo este debate: los seres humanos somos seres culturales en el sentido de que nuestros

hábitos, nuestras rutinas, nuestra lengua, son cuestiones aprendidas en el curso de la vida social y no son cuestiones hereditarias. Lo que sí está en discusión es que el hecho de compartir algunas de esas rutinas o algunos de esos hábitos posibilite crear tipologías universales o generalizantes que nos permitan decir que en América Latina hay una cultura, o que en la Argentina hay una cultura, o que en Buenos Aires hay una cultura, o que en el municipio de Malvinas Argentinas hay una cultura.

Generalmente, y este punto no es secundario, cuando se pretende definir culturas se las tiende a identificar con ciertas unidades jurídico-políticas: la “cultura argentina”. Y cuando se demuestra que es inviable hablar de *una* cultura argentina –y eso es muy fácil de demostrar–, se baja de jerarquía. Entonces, por ejemplo, en Brasil se dice que no hay cultura brasileña pero que hay cultura bahiana, o que hay cultura carioca, o de Río Grande do Sul. Se desciende de unidad jurídico-política pero se sigue identificando a un cultura con una provincia, un estado o una ciudad.

Eso está muy vinculado a los dispositivos de exotización, de alterización, de generación de figuras de alteridad que se articulan con dispositivos políticos de construcción de las relaciones culturales.

Entonces en la actualidad, como las discusiones de lo políticamente correcto y del multiculturalismo se han convertido en la *mainstream*<sup>2</sup> en las ciencias sociales y en las humanidades, aparece como consigna central la diversidad cultural o “convivir en la diversidad cultural”, para evocar con mayor precisión los términos que prevalecen en muchas reuniones y encuentros específicamente políticos, no académicos, en los que se plantea “convivencia en la diversidad”.

Convivencia es una convocatoria a la acción, mientras que la diversidad es una descripción que se da por supuesta. Cuando se dice “convivamos en la diversidad” se presupone que existe una cierta diversidad, una cierta distribución de las diferencias culturales, y de lo que se trata es de cambiar la actitud frente a esa realidad inmutable.

Lo que se está haciendo es esencializar esa diversidad y reificarla planteando que lo que se debe hacer es reconocer al otro, en vez de discriminarlo o tolerarlo, sin asumir, porque la consigna no lo asume, que cualquier acción modifica esa diversidad si es que esa diversidad es algo. Y creo que esa diversidad es algo, y que existe, en el sentido de que en todo momento histórico podemos reconstruir en términos heurísticos un mapa de la diversidad, pero es un mapa histórico de esa diversidad. Una diversidad situada.

---

<sup>2</sup> Tendencia dominante (N. del E.).

Lo mismo sucede evidentemente con la cuestión de la multiculturalidad, que plantea la convivencia entre las distintas culturas concebidas como culturas homogéneas, como culturas cerradas que, justamente, para convivir deben cerrarse sobre sí mismas. Es decir, asumir como modalidad de la acción políticamente correcta la dimensión supuestamente positiva del modelo nacional norteamericano, de la multiculturalidad o de la convivencia guetizada de las diversas identidades: “iguales pero separados”.

En contraste con las ideas de diversidad cultural y de multiculturalidad, la idea de diferencia cultural situada permite entender la relacionalidad que hay en toda situación de contraste, en toda situación de diálogo, en toda situación de conflicto. Es decir, la idea de diferencia cultural permite entender la contextualidad y el carácter político que asume la manipulación que los actores hacen de la cultura para construir escenarios como escenarios interculturales. En ese sentido es que creo que más que pensar la interculturalidad como contacto entre culturas fijas tenemos que pensarla como contacto entre personas o grupos, que se presentan en el escenario como personas que tienen códigos de comunicación o códigos de comportamiento diferentes a quien tienen enfrente de ellos.

Un ejemplo notorio es la película *Antes de la lluvia*, que transcurre en Macedonia durante la última guerra, en la que dos personas que fueron a la misma escuela y que por lo tanto hablaban exactamente la misma lengua, se reencuentran después de la guerra y no pueden entenderse. Pertenecían a dos grupos étnicos que en el curso de la guerra esencializaron sus propias lenguas y sus propios idiomas rechazando absolutamente los del otro, y por lo tanto ya no pueden comunicarse porque tienen una visión del otro como una alteridad radical. Esa visión del otro como alteridad radical no es el resultado del encuentro. No es la guerra el resultado de las diferencias, sino que las diferencias son el resultado de la guerra.

Me parece que esto sirve para pensar la situación mundial actual. No se trata de que hoy estemos ante una guerra producida por motivos culturales sino de que la guerra que tiene otros motivos genera la imagen de culturas radicalmente diferentes.<sup>3</sup>

Creo que la pregunta que nos tenemos que hacer es por qué algunos escenarios de la interacción social –evidentemente no todos– se constituyen en escenarios interculturales. Uno de los riesgos es asumir nosotros

---

<sup>3</sup> Esta ponencia fue presentada cuando Estados Unidos invadía Afganistán. En parte estos comentarios pueden aplicarse también a su ofensiva militar en Medio Oriente. De todos modos, la invasión a Irak y lo que ésta anuncia implica un cambio mundial de otro orden, incluyendo fuertes restricciones a la libertad dentro de los propios Estados Unidos.

como investigadores el discurso de los actores como un discurso que describe la situación real de ese escenario. Si nosotros asumiéramos el discurso de los actores como un discurso que describe ese escenario tendríamos que creerle a Bush y a Bin Laden cuando dicen que estamos presenciando una guerra entre culturas, y si nosotros no le creemos a Bush y a Bin Laden la pregunta es por qué sí les tendríamos que creer – por ejemplo– a los bolivianos que viven discriminados en la Ciudad de Buenos Aires.

Aquí llegamos a un punto muy importante que tiene que ver con que los procesos de construcción de la diferencia cultural no son el resultado de imposiciones del poder exclusivamente, sino de complejas articulaciones entre las imposiciones del poder y los intereses de agentes sociales específicos.

Antes dije que hace cincuenta años no había bolivianos en Argentina aunque sí había gente que había nacido en Bolivia y vivía en Argentina. El proceso de creciente exclusión social y discriminación hacia los bolivianos que incluye campañas xenófobas sistemáticas por parte de los gobiernos, detenciones policiales masivas, entre otras cosas, interpela a los bolivianos como inmigrantes, como extranjeros y como bolivianos específicamente. Los bolivianos –o esa gente que vino de Bolivia y vive en Buenos Aires– perciben cotidianamente esa discriminación no sólo cuando los detiene la policía sino cuando sus hijos no pueden ser inscriptos en una escuela, cuando los miran mal en el colectivo o cuando un sindicato los expulsa de una marcha, y al igual que muchos grupos segregados reaccionan no a través del silencio sino a través de la reafirmación positiva de ese significante boliviano, desarrollando una lucha abierta por el significado de esa palabra. Si “boliviano” es un significante negativo referido a la invasión, a lo sucio, a lo feo, a lo deleznable en la cultura hegemónica o en las políticas hegemónicas de identidad, los bolivianos intentan a través de las fiestas, de los rituales, de las radios, de las ferias, de las situaciones de solidaridad de las redes sociales, instituir un sentido positivo a ese mismo significante de boliviano.

¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que no tenemos una interpelación desde el poder hacia los bolivianos en tanto tales que es rechazada por ellos, sino que esa interpelación es asumida y disputada al mismo tiempo. Por eso en mi trabajo sobre los bolivianos hablo del proceso de etnicización, que es el proceso a través del cual la gente que vino de Bolivia y vive en Buenos Aires se construye como si fuera un grupo étnico con particularidades culturales, con una cultura boliviana, con una identidad boliviana.

¿Por qué es esto importante? Porque esa cultura boliviana no existía en Bolivia. Esas personas cuando vivían en Bolivia eran quechuas, aymará, cochabambinos o cambas y no apelaban ni creían en la existencia de una cultura boliviana y sólo creen en la existencia de ella cuando en Buenos Aires construyen e inventan esa cultura boliviana como parte de un diálogo con el poder y con la sociedad, y como parte de una disputa por instituir un sentido diferente de la bolivianidad. Por lo tanto, lo que ellos crean es un sentido distinto de qué es boliviano respecto tanto de qué piensa la sociedad argentina como de aquello que piensa el Estado boliviano acerca de esa definición.

De la misma manera, y a diferencia de muchos mitos que nosotros mismos tenemos acerca de cómo se construyeron las fronteras nacionales en nuestros países, por lo menos en el caso de la frontera entre Argentina y Brasil no es el resultado de una imposición lisa y llana de los poderes centrales de Buenos Aires y Río de Janeiro, que divide a dos poblaciones que antes se amaban plenamente y vivían hermanadas hasta que un día llegaron los poderes y cayeron sobre ellas dividiéndolas artificialmente. Nuevamente, de lo que se trata es de reponer la dimensión de las agencias locales, es decir, de los actores que vivían en ese momento en la frontera y que articularon diferencias de intereses muchas veces económicos que tenían entre ellas, por ejemplo sobre el ganado o por ejemplo sobre la tierra, y a través de esas acciones y de esas disputas por el ganado y por la tierra fueron claves en algunos momentos para definir la frontera y para darle sentidos nacionales a esas fronteras. Del mismo modo, es necesario analizar si las poblaciones locales incorporaron los sentidos nacionales de las fronteras reforzando sus sentidos de identidad local y no alienando los sentidos de identidad local.

El punto central que quiero remarcar es que las fronteras simbólicas no son el resultado de la interpelación del poder sino de la constitución de un diálogo en el que es necesario reconstruir también las agencias, las acciones, los intereses de los actores subordinados o subalternos. Por eso en ese marco se constituyen escenarios como escenarios interculturales que debemos analizar teniendo sumo cuidado de no reificar y no esencializar grupos que se nos presentan como culturas e identidades radicalmente distintas y cuyo conflicto, a veces, es el que está produciendo esa radicalidad de la diferencia.



# Migración, religión y diversidad cultural en el contexto urbano

*Aldo Rubén Ameigeiras<sup>1</sup>*

## **Introducción**

Las migraciones internas constituyen una instancia fundamental del proceso de urbanización que han dotado de un perfil característico al conurbano bonaerense. En el desarrollo de dicho proceso los migrantes santiagueños conformaron uno de los grupos más relevantes, que en forma temprana y persistente comenzaron a trasladarse hacia los grandes centros urbanos y muy especialmente hacia la ciudad de Buenos Aires.

En su inserción en el medio urbano se encontraron tanto con dificultades generadas por el distanciamiento de la sociedad de origen y la necesidad de adecuación a la sociedad receptora, como con las crisis de identidad en el marco de la cultura urbana. Lo que algunos han denominado como los conflictos emergentes de “vivir entre dos culturas” y otros como las manifestaciones del “desarraigo”, terminaron generando quiebres, rupturas y profundos cuestionamientos en la vida cotidiana de los mismos. Un conurbano donde, frente a la vigencia de la cultura urbana, coexistían otras matrices culturales, encubiertas, negadas o desplazadas.

Es en dicho marco en donde las identidades religiosas han cobrado una notable importancia, en tanto las mismas no sólo han sido representativas de tradiciones y creencias profundamente ligadas a las matrices

---

<sup>1</sup> Investigador Docente IDH - UNGS.

culturales de los grupos de migrantes, sino que a su vez se constituyeron en instancias de resignificación y de reconstitución de las mismas en contextos de profundos cruces culturales y procesos de hibridación como de procesos y políticas económicas que agudizan las condiciones de pobreza y exclusión.

En el caso de los migrantes santiagueños, reflexionar sobre su identidad religiosa implica tener en cuenta tanto las características generales como los aspectos peculiares de la misma. Una identidad que, en lo religioso, se explicitó muy especialmente a través del catolicismo popular y particularmente a través de la devoción al “Cristo de Mailín”, también llamado “Señor de los milagros de Mailín” o, más directa y cercanamente, “el santito”. Sin embargo, es en la celebración de la “Fiesta” a dicho Cristo donde convergen y se concretizan una serie de elementos que contribuyen a transformar el espacio público en espacio festivo, y éste en un ámbito privilegiado de rearticulación de identidades en el medio urbano.

La Fiesta de Mailín, constituida en una manifestación predominante, que centraliza interacciones e intercambios, prácticas sociales y simbólicas, ritos y manifestaciones culturales, a la vez que atraviesa, plenamente, la complejidad de la urdimbre cultural en un espacio donde se cruzan y replantean universos simbólicos distintos. Una fiesta recreada en la barriada periférica de la gran ciudad pero que posibilita, no sólo la reunión y el encuentro de santiagueños emigrados a la urbe, sino fundamentalmente una instancia de resocialización y replanteo de valores en el marco de una identidad religiosa estrechamente unida a las expresiones de la cultura popular santiagueña.

Esta exposición se funda en las investigaciones y trabajos que hemos desarrollado en relación al estudio de la vida de los migrantes santiagueños en el Gran Buenos Aires, y especialmente respecto de la Fiesta del “Cristo de Mailín”, tanto en Santiago del Estero como en el conurbano bonaerense.<sup>2</sup>

Presentaremos tres aspectos que consideramos fundamentales relacionados, en primer lugar con la singularidad de la matriz cultural de los migrantes santiagueños, en segundo término con las crisis de identidad

---

<sup>2</sup> Al respecto recuperamos nuestros trabajos: “El catolicismo popular en el proceso de integración cultural de los migrantes santiagueños en el Gran Bs. As.”, *Stromata* julio-Dic. 1989, N° 3-4, pp. 423-439. “Cultura y religiosidad popular: El entramado sociocultural de una fiesta Santiagueña en el Gran Bs. As.”, *Stromata*, Jul-Dic. 1992, pp. 409-417. “Fiesta popular e identidad religiosa en el Gran Bs. As.” pp. 81-97, en J. Filc (comp) *Territorios, Itinerarios, fronteras*, Edic. Al margen-UNGS, 2002. “Las migraciones internas y los caminos del desarraigo”, *Migración*, N° 45, Oct. 1995, pp. 4-10.

de los mismos y, finalmente, con la significación de la fiesta religiosa de dichos migrantes en el Gran Buenos Aires.

## 1. La diversidad / singularidad de matrices culturales

En este aspecto estamos haciendo alusión a la diversidad de matrices culturales que se manifiestan en el conurbano como resultado de la presencia de diferentes grupos poblacionales, provenientes tanto del interior del país como de los países limítrofes.

Matrices culturales que en cuanto tales son desconocidas o negadas pero que se manifiestan en prácticas sociales y simbólicas que explicitan configuraciones de sentidos desplegadas históricamente, a través de las cuales es posible reconocer “señales de identidad”<sup>3</sup>. Resulta interesante relevar los universos simbólicos implícitos en las matrices culturales, expuestos a cambios y transformaciones pero que conforman un espectro significativo de valores y creencias que inciden en interacciones y relaciones sociales. Diversidad de orígenes y procedencias que manifiestan, no sólo la disparidad de universos simbólicos que se despliegan en la ciudad en relación con el contexto rural, sino también la posesión de experiencias comunes atravesadas por la nostalgia del lugar de origen, las tensiones del traslado y las dificultades de la radicación.

Matrices culturales que conforman un bagaje clave de los migrantes, en un ámbito marcado profundamente por la desocupación y la exclusión social. Un ámbito donde, sin embargo, emerge claramente la necesidad de reconstituir vínculos y replantear puntos de referencia, más que en función de recuperar viejas tradiciones, en relación con la necesidad de encontrar elementos de reconocimiento desde donde encarar los nuevos desafíos. Matrices culturales de migrantes del litoral o del sur del país, pero también matrices culturales de migrantes provenientes de los países limítrofes, como bolivianos o paraguayos. Un abordaje de las matrices culturales que nos permite una más clara comprensión de uno de los aspectos claves en relación con la diversidad cultural del conurbano, sin dejar de considerar adecuadamente tanto los procesos de construcción social de las diferencias, como las condiciones de exclusión y desigualdad que enmarcan a las mismas.

En esta oportunidad queremos hacer alusión especialmente a la singularidad de la matriz cultural de los migrantes santiagueños. Una matriz cultural que posibilita no sólo el acceso al conocimiento de la singu-

---

<sup>3</sup> Cfr. J. Martín Barbero (1987), *Procesos de comunicación y matrices de la cultura*, p. 99, México, Editorial Gili.

laridad cultural de una de las comunidades de migrantes del interior más numerosa, sino que a su vez permite la comprensión de sus peculiaridades en el marco de los procesos de resemantización que se producen en el medio urbano. Una matriz cultural en la que podemos relevar la existencia tanto de una memoria colectiva como de experiencias, prácticas sociales y creencias que se traducen en un sentido de pertenencia, tensionado y en crisis, pero fundamentalmente replanteado en la formulación de un nuevo arraigo.

Una memoria colectiva enlazada con las experiencias vinculadas a la sociedad originaria y también a las luchas y dificultades que acompañaron el proceso de migración desde el ámbito rural al urbano. Pero una memoria relacionada, a su vez, con creencias y apreciaciones que traducen tanto modos de ver y percibir la realidad como una peculiar manera de concebir lo sagrado estrechamente vinculada con las necesidades y los desafíos de la vida cotidiana.

## **2. La crisis de identidad de los migrantes santiagueños**

Los diferentes momentos que han peculiarizado la radicación de los migrantes en general y de los santiagueños en particular aparecen fuertemente atravesados, tanto por el “dolor y desgarramiento” que producen la partida y el traslado, como por las tensiones que ha producido el contraste y los desafíos de una nueva “habitualidad”. Como ya hemos señalado anteriormente el migrante en la ciudad no es el hombre de campo, ha modificado su conciencia en el nuevo contexto, ha incorporado nuevas perspectivas y puntos de vista. Puede volver al pago, pues nunca lo ha dejado del todo, pero ya no es parte del mismo. En el ámbito urbano el migrante santiagueño se enfrenta a un “nuevo estar” encarando el desafío de construir un nuevo arraigo, de resolver su inserción en el nuevo medio agudizando la necesidad de encontrar “un lugar”, su “lugar”, como ámbito imprescindible de referencias y vínculos, y entonces comienzan a recuperarse vivencias y sentimientos que han vertebrado la vida del migrante con nuevas experiencias y percepciones. Una situación que se agrava cuando la situación en el nuevo medio resulta atravesada por la desocupación y la agudización de la crisis social. Así, la crisis de las identidades personales se acompaña con la crisis de las identidades colectivas, incrementando la construcción de nuevas identidades a la vez que la relevancia de las identidades religiosas en dicho contexto.

La religiosidad aparece brindando no sólo un nexo clave entre el ayer y el hoy del migrante, sino fundamentalmente un recurso simbólico fun-

damental que se traduce en una perspectiva de sentido frente a las dificultades y desafíos de la supervivencia. Una religiosidad que se manifiesta especialmente, aunque no exclusivamente, a través del catolicismo popular, alrededor del cual centraremos nuestra reflexión. Un Catolicismo popular en el que se distingue pero no se separa lo sagrado de lo profano, en el que no sólo se manifiestan creencias y prácticas vinculadas a la socialización primaria sino que a su vez se consolidan y recrean nuevas creencias a la vez que elementos de carácter ético/mítico de notable eficiencia simbólica.

La identidad religiosa se vincula de esta manera con la identidad cultural de los migrantes, en cuanto pasa a constituir un nuevo soporte que contribuye a reconstituir vínculos y significaciones. Mientras muchas tradiciones han quedado refugiadas en el pago o posicionadas en el pasado, las creencias religiosas se han trasladado con ellos conformando desde su “vieja” devoción una “nueva” instancia de vinculación con lo sagrado que se hace explícita en instancias de fortalecimiento y reposicionamiento en el contexto de la cotidianidad urbana.

La devoción al Cristo de Mailín implica desde dicha perspectiva para el migrante santiagueño una relación “personal” con el Cristo que, atravesando la distancia entre “el santuario original” en el monte santiagueño y el santuario construido en el Gran Buenos Aires, permite vertebrar vivencias y reconocer significados. Pero a su vez se trata de una trama de significación que contribuye a su reposicionamiento ante modalidades de vida y de sentido propios de la cultura urbana, contribuyendo con el proceso de reconstitución de su identidad en el nuevo medio.

### **3. La significación de la Fiesta de Mailín en el Gran Buenos Aires**

#### **Características generales**

La Fiesta al Cristo de Mailín constituye una celebración originaria de la Provincia de Santiago del Estero que se realiza desde fines del siglo XVIII en la localidad de Mailín, a unos ciento ochenta kilómetros de la ciudad capital. Se trata de un Cristo mestizo “encontrado” en el monte santiagueño, y que fue a partir de ese momento objeto de veneración y de promesas por los nativos del lugar. Con las migraciones producidas en la primera mitad del siglo XX hacia las grandes ciudades, los migrantes llevaron consigo dicha devoción reproduciéndola, con ciertas peculiaridades, en el medio urbano. El centro de la celebración se constituyó en el Barrio Guadalupe de la localidad de Villa de Mayo, a unos treinta y

dos kilómetros de la ciudad de Buenos Aires. En dicho lugar un grupo de santiagueños dio inicio, hace unos veinte años, a una fiesta que realizada el mismo día en que se celebra en Santiago del Estero fue creciendo y tomando una relevancia sin precedentes en el Gran Buenos Aires. Esta reproducción de la Fiesta de Mailín contó desde sus comienzos con un elemento determinante, el arraigo de la creencia en los migrantes radicados en el conurbano y la necesidad latente de contar con un ámbito propicio para su devoción. Aquí es donde es necesario tener en cuenta que en realidad el eje *vertebrador de la devoción al “Santito” no pasa en el Catolicismo popular por* la visita periódica al templo, sino fundamentalmente por la participación en la Fiesta y en una adhesión que se explicita de múltiples formas en su vida diaria.

La Fiesta, que se realiza en el Barrio Guadalupe el mismo día que en Santiago (cuarenta días después de Pascua) genera en el ámbito territorial y en la trama social un trastocamiento de la habitualidad cotidiana. No sólo se produce una peculiar ocupación del espacio público sino que también se modifica el espacio privado en cuanto casas de familia y terrenos pasan a ser utilizados como lugares de venta de comidas, de descanso y de recreación. Sin embargo el mayor cambio se vincula con la transformación de una “lugar” común y ordinario en un “lugar” especial, sacralizado en el contexto de la fiesta.

Los peregrinos y participantes arriban en la noche del sábado si bien la mayor parte lo hace bien temprano el domingo tomando posición en el gran espacio situado frente a la Iglesia de Guadalupe, en la que se encuentra la imagen (réplica) del Cristo de Mailín. La Fiesta en cuanto tal se desarrolla plenamente durante todo el domingo, pero ya la tarde y la noche del sábado se desbordan de gente que participa tanto de los intercambios comerciales de la feria como de la música y los bailes que se organizan especialmente para la ocasión en los alrededores. Durante la mañana del domingo arriban en camiones, colectivos y autos miles de devotos con sus familiares y enseres (desde mesas, sillas, parrillas hasta animales domésticos), dispuestos a participar de la fiesta. De esa manera mientras muchos hacen la fila correspondiente para “tomar gracia del santo”, otros se apresuran a disfrutar de los cantantes y bailarines que desfilan por el escenario ubicado delante de una gran Cruz de Mailín, sobre uno de los costados del campo. Mientras algunos asisten a Misa o aprovechan para bautizar a algún niño, otros disfrutaban de los grupos de guitarristas y cantantes que se improvisan, se suman a quienes se largan a bailar o recorren los cientos de puestos de venta de todo tipo de mercaderías que rodean por varias cuerdas el lugar.

Si la chacarera constituye el ritmo musical predominante (no el único, pues también se escuchan expresiones vinculadas a la cumbia o la música popular en general) las conversaciones en quichua asomarán repetidamente como una clara señal de reconocimiento y pertenencia. En toda la extensión se pueden visualizar grupos familiares descansando, preparando el “asado”, caminando en la búsqueda de “paisanos” que se agrupan por localidades de Santiago del Estero en distintos lugares del campo con carteles identificatorios.

Hacia las 17 se produce un acontecimiento que, a la vez que señala un punto culminante de la celebración, marca prácticamente la inminente finalización de la misma. Se trata de la salida de la imagen del Cristo del templo y su desplazamiento en procesión alrededor de las cuadras aledañas, lo cual genera un momento sumamente emotivo para los devotos que tratan de acercarse a la imagen a la vez que rendir homenaje a la misma. Al finalizar su recorrido y volver al templo, comienza la desconcentración de la gente.

### La trama de sentidos

Es fundamental considerar adecuadamente la trama de sentidos que están implícitos en la celebración festiva, en cuanto la misma conforma un núcleo clave vinculado con la identidad religiosa de los santiagueños. Esto requiere tener en cuenta el carácter de acontecimiento fundacional de la Fiesta, que no sólo recupera y retrotrae a los orígenes sino que además articula y despliega en un mismo acto social lo simbólico, lo mítico, lo ritual, lo farsesco, lo comercial y lo lúdico. Un acontecimiento en donde se produce una ruptura espacio-temporal de lo cotidiano. Es precisamente el poder de la fiesta de reintegrar al tiempo original y sagrado lo que, como bien señala Mircea Eliade<sup>4</sup>, “diferencia el comportamiento de antes o de después”. Pero también es dicha peculiaridad la que atrae al hombre a esa inmersión periódica en la cual se restituye “la dimensión sagrada de la existencia”<sup>5</sup>. En esa misma línea de reflexión resulta muy interesante lo planteado por J. Azcona<sup>6</sup>, respecto del carácter identificatorio y demarcador de territorios de las celebraciones festivas. Un enfoque que hace explícito como la profunda relación existente entre las celebraciones festivas y la identidad colectiva es consecuencia de que “los elementos básicos en

<sup>4</sup> Eliade Mircea (1994), *Lo sagrado y lo profano*, pp. 76-77, Edit. Labor.

<sup>5</sup> Eliade Mircea, op. cit. p. 80.

<sup>6</sup> Azcona J. (1996) “Fiesta religión e identidad colectiva. Cinco proposiciones para un estudio de las fiestas de San Fermín en Pamplona”, en J. Beraín y P. Lanceros (comps) *Identidades culturales*, p. 181, Universidad de Deusto, Bilbao.

que se funda una concreta y específica forma histórica societal, son dramatizados ritual y simbólicamente”.

Como señalamos en un trabajo anterior, “La cita de ese día tiene la forma de una convocatoria que abarca a todo el grupo familiar, desde la pareja, hasta los hijos, desde los hermanos hasta los abuelos, desde los parientes hasta los amigos. Toda la ‘plaza’ resulta ocupada por grupos familiares y de amigos que reproducen de hecho la estancia doméstica. Un hábitat sin paredes fijas, donde lo privado se comparte en un espacio público, pero donde a su vez se produce un fenómeno integrativo enmarcado en la fiesta”.<sup>7</sup>

Es allí donde emerge centralmente la relevancia del encuentro familiar, la recreación de las relaciones de parentesco y de paisanazgo, y donde es posible no sólo consolidar relaciones existentes que quizás durante el año han estado distanciadas o incomunicadas, como también establecer nuevos vínculos. Es importante tener en cuenta que lo festivo se expresa a lo largo y ancho del lugar sin tener un único escenario central, sea que esté ligado a las manifestaciones estrictamente religiosas de la Iglesia o musicales de quienes recrean actividades folklóricas o lúdicas y recreativas. La fiesta se manifiesta en todo el “espacio festivo”. Es allí donde se expresan prácticas sociales y simbólicas estrechamente unidas a la trama socio-cultural de los santiagueños, tanto en lo recreativo del “pago” como en lo creativo del “aquí y ahora” en el medio urbano.

## La interculturalidad de la Fiesta

El tema del encuentro presenta un significado especial, en cuanto se explicita enhebrando lo individual con lo colectivo, a la vez que recreando la experiencia de pertenencia al pago, con la experiencia del desarraigo y el distanciamiento que atraviesa la cotidianidad de los migrantes. Pero también y fundamentalmente nos encontramos con una instancia de recreación intercultural, en cuanto en el cruce de universos simbólicos y de relaciones sociales se generan nuevas tramas de significado en las cuales lo rural y lo urbano, lo sagrado y lo profano, lejos de conformar dimensiones dicotómicas de un mismo fenómeno generan resemantizaciones relevantes.

Pasaremos a considerar en forma breve algunos de aquellos aspectos que consideramos como relevantes:

- La conformación de un “espacio significativo”.

---

<sup>7</sup> Ameigeiras Aldo (2000) “Fiesta popular e identidad religiosa en el Gran Buenos Aires”, pp. 13-24, Jomadas preparatorias “La cuestión cultural en el Área Metropolitana de Buenos Aires”, Fundación Sur-ICO-UNGS, 2000.

- La conformación de un “espacio legitimador”.
- La conformación de un “espacio intercultural”.

### **La conformación de un “espacio significativo”**

En este aspecto nos referimos fundamentalmente a la constitución de un ámbito “densamente significativo” para los migrantes santiagueños, en cuanto el mismo implica la instalación, en un tiempo y lugar determinados, de prácticas sociales y simbólicas vinculadas con la constitución de su identidad en el medio urbano. No sólo nos encontramos ante la explicitación de elementos claves de su matriz cultural en un contexto de marcada hibridación y cruces culturales, sino también frente a la posibilidad de construir un “espacio propio”, compartido y abierto, pero fuertemente marcado por la pertenencia santiagueña.

### **La conformación de un “espacio legitimador”**

La conformación de un espacio legitimador tiene que ver básicamente con una instancia de “reconocimiento” en el espacio público y con la celebración festiva de una identidad religiosa estrechamente vinculada con su identidad cultural, que contribuye directa o indirectamente al reposicionamiento de su identidad social. Si en el espacio festivo se lleva a cabo una “reactualización” de la socialización originaria, la misma sin embargo emerge atravesada por “nuevos criterios y percepciones”, “nuevos universos simbólicos” que coexisten integrada o conflictivamente en la polifonía de discursos que emergen en el espacio de la celebración en el medio urbano, constituyéndolo en un nuevo ámbito de legitimación de su pertenencia santiagueña. Un medio en donde se han transformado perspectivas enmarcadas en “la crisis del desarraigo, las peculiaridades de la cultura urbana y las dificultades de la supervivencia”.

### **La conformación de un “espacio intercultural”**

Al respecto nos parece importante tener en cuenta, en el marco de las tensiones a las que hicimos referencia, a las características que adquiere el espacio festivo en cuanto a su constitución en espacio intercultural. Se trata de un ámbito en el que coexisten tanto elementos culturales pertenecientes a la cultura rural de origen de los migrantes como a la cultura urbana explicitada en la realidad actual del conurbano, sin embargo el elemento más relevante se vincula con las distintas instancias de resignificación y de replanteo de dichas culturas en el nuevo medio. Estamos plan-

teando que, más allá de la significación de la fiesta como ámbito “legitimador de pertenencias” o de “reactualización del tiempo rural/urbano”, la misma se conforma en un espacio inter-cultural en cuanto manifiesta intercambios, interacciones, contactos y sobre todo diálogos entre matrices culturales diversas. Un ámbito de concreción de prácticas interculturales no exentas de tensiones, pero desplegadas en el espacio y temporalmente en el contexto de la fiesta.

#### **4. A manera de reflexión final**

Para finalizar nos parece importante destacar la relevancia de las identidades religiosas en sectores populares en sus múltiples manifestaciones. Estas constituyen un recurso simbólico que en un contexto no sólo de crisis de identidades sino a su vez de incertidumbre, desigualdades y exclusión social conforman un recurso clave en la lucha por la supervivencia cotidiana.

En el caso de los migrantes santiagueños, nos encontramos no solo con tensiones y ambigüedades resultado de los procesos migratorios y de inserción en el medio urbano, sino también frente al desafío de reconstitución de identidades. Es en dicho contexto en donde cobran relevancia los acontecimientos de carácter colectivo que posibilitan manifestar no sólo elementos conocidos de su cultura originaria, sino fundamentalmente elementos novedosos de su cultura actual. De allí también la importancia de la fiesta del “Cristo de Mailín” como una instancia en donde las expresiones de la cultura popular no solo replantean la relación entre cultura y modernidad, desde la perspectiva de los sectores populares, sino que a su vez resignifican de una forma intercultural las prácticas sociales y simbólicas que allí se despliegan.

# Migración e interculturalidad: reflexiones sobre la identidad puertorriqueña-latina en Estados Unidos

**Jocelyn Gélida Vargas<sup>1</sup>**

Voy a comenzar reproduciendo un breve diálogo con reflexiones de madre:

*“Mami, ¿esa señora es puertorriqueña, verdad?”, preguntó la despatriada cuatroañera mientras se acomodaba en el asiento de ventanilla que solía elegir en la guagua<sup>2</sup> que diariamente la columpiaba de una extenuada ciudad a los resistentes vestigios de la otra. Su muy puertorriqueña madre titubeó en responder, la ofuscaba una combinación de miedo, vergüenza y sorpresa ante la pregunta y la estampa que la suscitó. “Esa señora” estaba maldiciendo, manoteando y gritando todo tipo de insultos al irrefutablemente no-puertorriqueño chofer que se negaba a admitirla porque le faltaban diez centavos para la tarifa. En su vacilación la madre ponderaba “¿dónde aprendió mi hija que así es cómo son los puertorriqueños?” o, más desconcertante aún, en una guagua repleta de puertorriqueños comedidos que ocultaban tras las marcas todavía frescas de las sábanas el resentimiento que los despertaba a otra mañana en aquella ciudad, “¿por qué es esta mal hablada y desencajada figura la que me mi nena asocia con los puertorriqueños?”. Luego de unos segundos que le parecieron eternos, su indomable sentimiento de orgullo “por los nuestros” llevó a la madre a afirmar: “sí, esa señora es puertorriqueña”.*

Más tarde en el viaje, cuando el hamaqueo de la guagua le había reacomodado las emociones, con el matiz menos afectado que pudo entonar la

---

<sup>1</sup> Comunicación. University of Massachusetts, EEUU.

<sup>2</sup> Colectivo, bus.

madre preguntó: “¿y cómo sabías que esa señora era puertorriqueña?”. La inculminante respuesta que se abrió paso desde aquella picara sonrisa fue portadora de un reconfortante alivio: “porque habla español, como nosotras”.

*Hoy llevé a Juana a la casa después de la reunión. En el camino me contó otra historia. Sus cuentos son prismas: deslumbran, convergen en el nodo de tantas preguntas, trazan senderos que iluminan respuestas...*

(Notas de campo, 23 de mayo de 1996)

Recupero esta historia de las notas de campo de la investigación sobre la cual les hablaré hoy, para introducir las dos propuestas centrales que abordaré durante mi intervención. La primera, como elocuentemente demostró Miriam Gómez en su ponencia, es que la necesidad de definir la identidad colectiva, el quién y el qué somos, se manifiesta en actos cotidianos de autocomprension y autoexplicacion que adquieren una urgencia particular en el contexto de la diáspora. Antes de identificar la segunda propuesta creo conveniente definir algunos términos que uso tanto aquí en mi exposición como en el trabajo en el que se basa la misma para establecer qué entiendo por ellos. El primero es el concepto de *identidad colectiva*, el cual identifico como el resultado de la definición y expresión de un “yo colectivo” que se manifiesta en las tramas sociales de lo local. Es lo que el antropólogo Alan Roland<sup>3</sup> ha llamado, en otro contexto, el “*we/self*” o “nosotros-mismos”, que se diferencia del ideal racionalista occidental del yo individual en la medida en que se asume como un ego permeable que adquiere su identidad en relación con otros. Por otro lado, al término *diáspora* lo utilizo en su sentido sociológico para referirme a la dislocación y al desplazamiento masivo de poblaciones como resultado de transformaciones políticas, económicas y sociales en el país de origen. Específicamente hablo entonces de la diáspora, y no de la migración puertorriqueña en Estados Unidos, para enfatizar el hecho histórico de que este desplazamiento ha sido primordialmente el resultado de la imposición de políticas económicas diseñadas por el gobierno imperial de Estados Unidos y adoptadas por el gobierno colonial puertorriqueño. Mis referencias a la diáspora también apelan al sentido metafórico que atribuye Stuart Hall<sup>4</sup> a este término. Para Hall la diáspora como experiencia se define no en referencia a esencias puras sino en el reconocimiento de una necesaria heteroge-

<sup>3</sup> Roland, A. (1988). *In search of self in India and Japan: Toward a cross-cultural psychology*. Princeton: Princeton University Press.

<sup>4</sup> Hall, S. (1992). “Cultural identity and cinematic representaron”, en M. B. Cham (Ed.), *Exiles: Essays on Caribbean cinema* (pp. 220-236). Trenton, NJ: África World Press.

neidad, y está vinculada a una concepción de la identidad que existe por y a través de la diferencia y no a pesar de ella.

La segunda propuesta que quiero abordar hoy es que el proceso de construcción de identidades colectivas en la trama local de la diáspora se plantea y se articula mediante la identificación de características, historias y símbolos que establecen una dicotomía imperfecta y fluida entre “nosotros” y “ellos”. Esta fluidez se contraponen a la rigidez de las definiciones hegemónicas que se hacen de la identidad, definiciones que en el país de origen –en este caso, Puerto Rico– tienden a aglutinarse con la etiqueta de “*lo nacional*” mientras que en el país receptor se afilian al imaginario que la mayoría dominante construye, como dijera Miriam, de “los Otros”, del “Otro”.

Las reflexiones que aquí expondré sobre estos temas se derivan de una investigación de campo que realicé en dos etapas entre los años 1995 y 2001. En primer lugar presentaré brevemente el diseño de la investigación y la metodología utilizada. Por limitaciones de tiempo trataré de ser lo más concisa posible, y si hay áreas que les resultarán imprecisas con gusto las aclararé durante la discusión. En segundo lugar presentaré algunos resultados del trabajo de campo que darán cuenta de como estos dos temas son explicitados y encarados en las acciones, discursos y creaciones culturales de sujetos en diáspora.

La investigación tuvo como objetivo la búsqueda de respuestas, desde el ámbito local, a tres interrogantes que han preocupado a los estudiosos de la cultura en los procesos contemporáneos de los cuales tanto hemos hablado en los pasados dos días: globalización, migración, multiculturalidad, interculturalidad, etcétera. La primera pregunta general es, ¿cómo se constituye la identidad cultural en el contexto de la diáspora?; es decir, cuáles son los procesos y las prácticas a través de los cuales los sujetos diaspóricos construyen, ampliando el sentido que le da Benedict Anderson<sup>5</sup> a este concepto, la *comunidad imaginada* y se formulan como colectividades particulares y afines. La segunda pregunta es, ¿cuál es la relación que existe entre la identidad cultural y la agencia colectiva?, y con eso me refiero a en qué medida y ante que circunstancias pasan las definiciones de qué y quién somos a convertirse en proyectos simbólicos y reales de diferenciación y de autonomización, en reclamos de derechos colectivos y en búsquedas activas de bienes colectivos. La tercera interrogantes es, ¿cómo se articulan la identidad cultural y la agencia colectiva en procesos de representación cultural?; es decir, provistos de los medios y el contexto

---

<sup>5</sup> Anderson, B. (1983). *Imagined communities*. London: Verso.

para representar su colectividad para sí y para otros, ¿cómo y con qué finalidades se generan productos culturales colectivos destinados a representar a la comunidad diaspórica y en muchos casos minoritaria? En esta presentación dirijo mi atención particularmente a la primera pregunta, mas reconozco que al así hacerlo estoy desvinculando conceptualmente procesos que se despliegan de manera sincrónica o coyuntural en las interacciones sociales que le dan vida.

Antes de abordar la pregunta a partir del tratamiento de las propuestas anteriormente expuestas considero necesario explicar algunos aspectos del contexto y metodología de la investigación. La misma se llevó a cabo en Estados Unidos, particularmente en una pequeña ciudad llamada Holyoke, ubicada en el oeste de Massachusetts. Holyoke tiene una población de cuarenta y cinco mil habitantes, un tercio de los cuales es clasificado en el censo poblacional como *hispanic*. En el momento en que se desarrolló la investigación 95% de estos llamados *hispanics* eran puertorriqueños. La población puertorriqueña de Holyoke se comenzó a instalar en esa ciudad en la década de 1950, pero no fue hasta los años setenta y ochenta que experimentó un crecimiento significativo hasta formar un enclave sólido de la magnitud que acabo de mencionar. Inicialmente gran parte de esta población llegó como fuerza de trabajo migrante para el sector de la agricultura. Miles de jefes de familia, desplazados por la economía industrial que el modelo de desarrollo estadounidense impuso en el archipiélago puertorriqueño, fueron empleados por el Departamento de Agricultura de Estados Unidos para trabajar en fincas estadounidenses durante las épocas de siembra y cosecha, con el acuerdo de que eventualmente serían *shipped back* o “devueltos”. Eventualmente, y dado el desfase entre las nuevas y reducidas fuentes de empleo en un Puerto Rico “industrializado” y las posibilidades de capacitación técnica de esta fuerza laboral, las familias se fueron movilizandoy estableciéndose en diversas regiones del noreste estadounidense, entre ellas Holyoke.

Los que se consideran los “locales” o, paradójicamente, los “nativos” de Holyoke son descendientes de inmigrantes franceses, irlandeses, y polacos que se establecieron allí cuando la ciudad era un próspero núcleo de producción industrial a finales del siglo XIX. Hoy, la ciudad sufre el deterioro típico de estos antiguos centros industriales estadounidenses y es también un modelo “perfecto” –disculpen mi cinismo– de la segregación social en Estados Unidos. Les ofrezco algunos datos para ilustrar esta apreciación. Más de 60% de la población puertorriqueña vive bajo el nivel de pobreza, comparado con 14% de la población *white* o “blanca”. El ingreso anual *per capita* de la población puertorriqueña es un tercio del ingreso

anual de la población *white*. Como consecuencia, la mayoría de la población puertorriqueña reside en edificios de vivienda de bajo costo subsidiados por el gobierno, algo parecido a lo que acá se conoce como “miniblocks”, que están ubicados en el desmantelado centro de la ciudad. Los sectores suburbanos donde predominan las residencias familiares individuales de clase media son ocupados por la mayoría *white*.

La llamada “muestra” del proyecto de investigación, que yo prefiero llamar “las participantes”, constó de catorce mujeres puertorriqueñas residentes de esta ciudad. Mi interés en estudiar particularmente el fenómeno de la identidad cultural desde la óptica de la mujer partió de un esfuerzo por compensar las omisiones de la literatura referente al estudio de la identidad puertorriqueña. Ésta ha tendido a ignorar o devaluar la diversidad de género, y ha terminado por generalizar y extrapolar a partir de la experiencia masculina. En el caso de Holyoke nos pareció también importante profundizar en el estudio de la mujer puertorriqueña dado que, como sucede en la mayoría de los enclaves puertorriqueños y latinoamericanos en Estados Unidos, la mujer ocupa una posición social preponderante al ser en la mayoría de los casos la jefa de familia. Las participantes fueron convenidas con el propósito expreso de participar en la investigación. Si bien eventualmente las mismas pasaron a formar una organización de base de mujeres puertorriqueñas que se llamó “Las luchadoras”, las integrantes fueron inicialmente convocadas de manera individual. Para conformar el grupo se acudió a agencias de servicio a la comunidad y a organizaciones locales. A partir de esos esfuerzos se conformó un grupo heterogéneo de mujeres de entre veintiuno y cincuenta y tres años de edad, cuyos períodos de residencia en Estados Unidos fluctuaban desde los seis meses hasta cerca de los cincuenta años, e incluía una participante nacida y criada en ese país. En términos de nivel educativo el grupo incluyó desde participantes que no habían terminado la escuela primaria hasta participantes que estaban recibidas y habían completado algunos estudios terciarios. En términos de situación laboral, se experimentaron cambios notables durante el transcurso del proyecto: al inicio del mismo la mitad de las integrantes estaba desempleada o subempleada y recibía algún tipo de subsidio de parte del Estado, y la otra mitad tenía empleos varios como maestras, niñeras, recepcionistas, etcétera. Con relación a la composición familiar la mayoría de las mujeres, ocho, eran jefas de familia; las otras vivían con sus parejas o con familiares. Una sola de las participantes no tenía hijos cuando se inició el proyecto.

Al respecto de la metodología de investigación quiero señalar que mi objetivo no era meramente estudiar cómo las puertorriqueñas definen su

colectividad, cómo la afirman y cómo la representan, sino más bien desarrollar ese estudio de forma participativa y emprender un proyecto paralelo de autogestión comunitaria. Me interesaba, como a toda etnógrafa, observar, grabar y reproducir la narración de testimonios y las prácticas culturales que daban cuenta de qué es ser puertorriqueña en la trama local de la diáspora. Pero mi meta era también que esas observaciones, esas grabaciones y esas reproducciones adquirieran un carácter colectivo que permitiera ensayar dentro del grupo mismo dinámicas de autoestudio y autodeterminación que fueran capaces de afectar los espacios simbólicos y reales ocupados por las participantes. En otras palabras, el estudio estuvo diseñado como un proyecto conjunto de investigación y acción dispuesto a poner el conocimiento así generado al servicio de las luchas por la autodeterminación de los sujetos involucrados.<sup>6</sup>

El diseño inicial constaba de reuniones semanales de tres horas y media de duración en las cuales se desarrollaban discusiones y productos creativos basados en temas generativos<sup>7</sup> derivados de una interrogante central: ¿qué significa ser puertorriqueña? En la medida en que el grupo se fue asumiendo como una organización de base abocada a tareas de autogestión y representación colectivas, a estas reuniones se sumaron además reuniones de trabajo en subcomités, encuentros informales e infinidad de eventos comunitarios que contaron con la participación de vecinos de la comunidad. El programa de investigación correspondió al desarrollo orgánico. Me explico: si bien como investigadora y educadora popular propuse la pregunta “¿qué significa ser puertorriqueña?” como el eje alrededor del cual nuestras discusiones y proyectos pulularían, a partir de ahí las direcciones que se tomaron en busca de respuestas habrían sido trazadas por el grupo, aunque no necesariamente de manera consciente. Como investigadora y educadora popular mi función era la de re-presentar o replantear los temas surgidos y la de proponer los foros o medios para su subsecuente discusión. Estos medios incluyeron la escritura, el vídeo, la fotografía, el dibujo, la dramatización, etc.

Retomo ahora la discusión de las propuestas que planteé al principio en referencia a la pregunta de cómo se construye la identidad cultural en el contexto de la diáspora. Insistía entonces en que la necesidad de definir

---

<sup>6</sup> Este objetivo representa una preocupación central del área de estudio conocida como Etnografía Feminista. Véase, por ejemplo: Visweswaran, K. (1994). *Fictions of feminist ethnography*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press; Gordon, D. (1995). “Border work: Feminist ethnography and the dissemination of literacy”, en R. Behar y D. Gordon (Eds.), *Women writing culture*. Berkeley: University of California Press.

<sup>7</sup> Freire, P. (1974). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.

la identidad colectiva se manifiesta en ejercicios de autocomprensión y autoexplicación que adquieren urgencia en la dislocación física y simbólica de la diáspora. Cabe apuntar que dada la situación colonial de los puertorriqueños en el territorio de origen, en Puerto Rico, ya allí se presupone un encuentro con lo que Fanon<sup>8</sup> llamó el lenguaje de la “nación madre” o de la metrópolis. Esta investigación sugiere, sin embargo, que ese encuentro pasa a ser también un desencuentro en el contexto de la diáspora; en la lucha por la autocomprensión y la autoexplicación colectiva en el territorio receptor resulta imprescindible re-comprenderse y re-explicarse (es decir, reposicionarse) en referencia, pero también en contraposición, al lenguaje de la metrópolis. Por cuestión de tiempo, elijo sólo uno de las decenas de textos producidos por las participantes que sustentarían y encarnarían esta propuesta. El mismo proviene de un ejercicio de generación de textos autoetnográficos que llevó a las participantes a desarrollar un ensayo fotográfico que aborda la pregunta ¿qué significa ser puertorriqueña? La fotografía de *Daisy* encuadra una serie de libros influyentes sobre los puertorriqueños y la puertorriqueñidad, que constituyen parte del canon difundido en el currículo escolar puertorriqueño. El pasaje que redactó para acompañar la foto vocaliza el reposicionamiento cognitivo e ideológico que induce la diáspora, así como también la reconfiguración identitaria que este implica.

Mucha de la literatura que se ha escrito acerca del puertorriqueño presenta a éste como una persona aplatanada, incapaz, siempre sometida bajo el yugo de otro y sin capacidad para enfrentarse a luchar por su libertad. Así es como nos ven muchos. Yo misma crecí durante mis años de estudiante aprendiendo que los Estados Unidos habían sacado al puertorriqueño de la miseria y el hambre y que nunca obtenían nada a cambio, y que nuestro status político podía cambiar cuando nosotros quisiéramos. Pero cuando llegué a ese país y confronté el racismo fue que yo comencé a entender quién verdaderamente soy yo y cuál es la relación entre Estados Unidos y Puerto Rico.

Durante lo que llamamos nuestra Reunión de Remembranzas, llevada a cabo un año después de iniciado el proyecto para revisar y analizar el recorrido efectuado hasta ese momento, las participantes reiteraron la urgencia por la auto-definición colectiva que se experimenta en la diáspora. Esta urgencia, sin embargo, no lleva a la defensa de identidades unitarias y estáticas como sugieren tantos proyectos nacionales, sino que posiciona a la identidad como algo que se fragua en el terreno movedizo de la experiencia:

---

<sup>8</sup> Fanon, F. (1967). *Black skin. white masks*. New York: Grove Wiedenfeld.

“Uno crece pensando, porque lo enseñan a uno a pensar de esa manera, que los Estados Unidos son como nuestros padres, nuestros protectores o algo así. Y entonces cuando tú llegas a este país es que tú verdaderamente empiezas a preguntarte: ‘pero, ven acá, y entonces, ¿quién soy yo? Yo soy puertorriqueña pero ¿qué significa eso?’. Y ya vemos lo difícil que resulta esa pregunta. Se trata de lo que nuestras madres nos enseñaron que debíamos y no debíamos hacer, de cómo nos relacionamos con los hombres, del racismo y como tratan a nuestros hijos en la escuela, del inglés, de tantas y tantas cosas...”

(Brenda, septiembre 1996)

La imposibilidad, como concluyeran las participantes, de responder precisa y completamente a la pregunta ¿qué significa ser puertorriqueña?, me sirve de punto de partida para abordar la segunda propuesta planteada. Dije anteriormente que el proceso de construcción de identidades colectivas en la trama local de la diáspora gira en torno a la identificación de características, historias y símbolos que establecen una dicotomía fluida entre “nosotros” y “ellos”. La construcción de la identidad colectiva en el contexto de la diáspora se nutre no sólo del *we-self* o el yo-colectivo que se reconoce y afirma sobre el terreno de la experiencia compartida y la lucha conjunta, sino que también se nutre de un proceso de construcción del “Otro”.

Para ilustrar la enunciación de esta dicotomía, así como su perpetua renegociación por parte del sujeto en diáspora comparto otros tres textos producidos para el proyecto de documentación fotográfica. Comencemos con otra foto de *Daisy*:

“Esta es una foto de Sue, mi compañera de trabajo. Yo la retraté a ella porque se nota que es muy americana, ella es para mí la imagen de una americana. Yo lo que quería retratar era el idioma pero no podía, retratar a Sue fue mi manera de retratar el inglés. Ése ha sido el reto más grande en mi vida, y una de las cosas que más sufrimiento me ha causado. Yo no he podido aprender inglés. En el trabajo o en la calle, cada vez que me obligan a hablar inglés yo me tengo que acordar que soy puertorriqueña y sentirme orgullosa. Mi frustración con el inglés me hace recordar cada vez más quién soy yo y de donde vengo.”

La siguiente fotografía fue tomada por Liliana en su sexto mes de residencia en Estados Unidos, el día que veía por primera vez una nevada:

“Tomé esta foto de la nieve porque me acuerda a Puerto Rico muchas, muchas, muchas veces, porque allá no hay esa mierda, en estos momentos uno lo que piensa es huir pa' la Isla: ‘jay, si yo estuviera en

PR!’, uno dice. Es que allá todo es bien calentito; aquí todo es frío, gris, congelado. Así mismo es el ambiente, así mismo es la gente.”

Finalmente, veamos la foto que tomó una participante de otra compañera, y su explicación al respecto de cómo responde esta imagen de María a la pregunta ¿qué significa ser puertorriqueña?

“Esta es una foto de María, ella también es una mujer puertorriqueña. Tomé esta foto para mostrar algo que ella me contó: me dijo que el criarse aquí en los Estados Unidos, especialmente en sus años en la *High School*<sup>9</sup>, le habían robado su identidad y la habían dejado perdida. En la *High School* los americanos la veían extraña, criticaban como hablaba y no cabía entre ellos. Pero entre los puertorriqueños que allí había tampoco cabía: ella no conocía de Puerto Rico y se creía que lo que había allí eran chozas, que la gente vivía atrasada. No hablaba mucho español y no quería juntarse con los que sí lo hacían, los veía a menos. Hace unos años ella fue por primera vez a Puerto Rico y, dijo, que allí fue que encontró su identidad. Durante ese viaje que hacen muchos, en Puerto Rico, ella se encargó de averiguar más y de entender, y pudo identificarse como puertorriqueña.”

Como sugieren estas imágenes y los testimonios que las acompañan, en sus esfuerzos por definir y representar su identidad el sujeto diaspórico reproduce el pensamiento dicotómico que erige fronteras entre “nosotros” y los “Otros”. Pero también reescribe las dicotomías hegemónicas que construyen la diferencia sobre la base de la desigualdad social y la inequidad. Al así hacerlo, toma las riendas de su propia inscripción en el territorio real y simbólico que ahora ocupa y narra el testimonio de su trayectoria histórica, a nivel personal y colectivo.

En este sentido, la identidad cultural en la diáspora se define mediante y en respuesta al cruce de culturas, y es el producto de una constante producción y reproducción del “yo colectivo”, de una constante transformación, de una regeneración que advierte e incorpora la diferencia.

---

<sup>9</sup> Escuela Secundaria o Polimodal.



# Migraciones e interculturalidad

*Miriam Gomes<sup>1</sup>*

Voy a referirme justamente de uno de los temas de los que poco se ha dicho hoy o que se lo ha tocado tangencialmente. Aunque se hable mucho de diversidad y pluriculturalidad en realidad hasta el momento no se habló exactamente de cuales son esos componentes diversos o pluriculturales que conforman en principio esta sociedad, la sociedad argentina, y mi tema es justamente el de la presencia de elementos africanos dentro de la población argentina, en particular de la comunidad caboverdiana que es a la cual pertenezco.

Pocos saben de la existencia de este grupo humano de origen africano cuyo número es relativamente pequeño aunque significativo, es cuantitativamente poco numeroso si lo comparamos con otras inmigraciones en particular las de origen europeo, sin embargo es llamativo por su origen que es África. Y África es un nombre que tiene resonancias bastante limitadas para la mayor parte o para un sector de la sociedad argentina. Podríamos establecer en principio dos momentos o instancias temporales en relación con los cuales se comienza a asociar la presencia negra en este lugar del planeta. Por un lado durante la trata de esclavos se habla de la introducción de mano de obra, ya no barata sino gratis. Por otro lado, abolida la esclavitud al menos de derecho por la Constitución de 1853, parece que la población de origen africano desaparece por arte de magia. Así lo atestiguan los historiadores de fines del siglo XIX y gran parte del XX, quienes se apuran a celebrar una temprana como inexplicada desaparición.

Nosotros sostenemos que antes que de las calles de Buenos Aires y de otras ciudades de la Argentina, los negros fuimos desaparecidos de los libros y de la historia oficial. Sin embargo, las grandes familias de la oligar-

---

<sup>1</sup> Profesora en Letras - UCA.

quía como, entre otras, las Sarratea, Alzaga, Arroyo, Acasusso o Nargona se enriquecieron con el comercio de esclavos primero, y con la sangre y el trabajo de estos después. Es sabido que cuando la esclavitud ya no resultaba un negocio rentable, particularmente para el imperio británico y su revolución industrial, comenzaron las campañas antiesclavistas por la abolición de la trata, invocando el carácter inhumano y vejatorio de este tráfico. Parece que antes no habían advertido ese carácter.

Los negros en Argentina es un tema polémico siempre. Todos los abuelos en este país son ucranianos, polacos, asturianos, andaluces o vascos-franceses, pero nadie habla de la abuela negra. Bueno, en alguna ocasión se habla de la abuela de los pueblos originarios, pero no de la abuela negra. Sin embargo esa abuela negra estoy segura que está. A despecho de todo esto, el fenotipo negro, es decir los rasgos físicos externos, aparecen en distintas proporciones en millones de rostros argentinos.

La otra instancia temporal en la que África reaparece para la conciencia de la gente se da en la actualidad, y adviene de alguna manera con los medios masivos de comunicación. Para citar un ejemplo, burdo sin duda, hablaría de la serie televisiva Tarzán. En ella millones de personas durante años pudieron ver a los africanos y su cultura reducidos a unos cuantos “salvajes” saltando y pronunciando una lengua gutural e ininteligible, temerosos e infantiles. Por supuesto, también había un rey de la selva que no era el jefe de la tribu ni siquiera el león, sino un blanco caído de quien sabe dónde y que conocía mejor que los nativos la lengua y los secretos del lugar, además de ostentar un ridículo alarido que era el símbolo de su supuesta hegemonía.

Las otras imágenes que se presentan, ya mas últimamente en los medios como periódicos y revistas, además de la televisión, apuntan siempre e infaliblemente a los aspectos más trágicos de la realidad africana actual: guerras cruentas que parecen interminables, niños sumidos en la inanición, poblaciones enteras devastadas y últimamente el flagelo del Sida, que según quieren hacernos creer también tendría origen en África.

En una conferencia realizada en una universidad europea en marzo de 1996, el ex presidente Carlos Menem, ante la pregunta de si había negros en la Argentina respondió que no, que ese es un problema que tienen en Brasil. Obviamente acá hay dos falacias, primero que no haya población africana en Argentina y segundo que representen un problema. Es así la visión, esta era o es la postura oficial con respecto al elemento afro o negro dentro de la población argentina.

Pero hablando de mi comunidad en particular, lo curioso es que aunque éramos marginales para la política migratoria argentina, que tenía cen-

trado su objetivo en una inmigración de origen europeo, empezamos a llegar a fines del siglo XIX. Pero también llegaron inmigrantes africanos al Río de la Plata y se establecieron en forma definitiva a partir del siglo XX. Más allá de algunos movimientos limitados o de ingresos temporarios podemos afirmar que en el transcurso del siglo XX el poblamiento de origen africano en el Río de la Plata ha tenido como protagonistas a los caboverdianos. Quisiera señalar algunas razones por las cuales los caboverdianos empiezan a llegar a la Argentina y no a otro lugar, y por qué hablo en este sentido de migración no tradicional.

Luego de algunos ingresos como dije de manera dispersa durante el siglo XIX, el flujo realmente fuerte de caboverdianos hacia esta margen del río se desarrolló a partir de 1910, y no puede dejar de tenerse en cuenta en ese momento las relaciones que existían entre las Islas de Cabo Verde, que todavía eran colonia de Portugal, y la República Argentina, eran relaciones de tipo comercial y existía en ese momento una representación viceconsular en la Isla de San Vicente en Cabo Verde.

El interés del gobierno de la Argentina de mantener tal representación en ese archipiélago ubicado frente a Mauritania y Senegal tenía motivos económicos. Así, cuando se declara la primera Guerra Mundial, si bien las autoridades argentinas dispusieron la suspensión de algunos funcionarios consulares acreditados ante el imperio portugués por razones de alineamiento durante la contienda, en todo momento se trató de evitar el cese del funcionamiento del viceconsulado en Cabo Verde. Entonces, por recomendación del cónsul argentino en Lisboa se dispuso el mantenimiento de la oficina viceconsular en la Isla, subsanándose esa imposibilidad nombrando de manera interina hasta que terminara la guerra al representante español.

El motivo de ese interés era exactamente, o tenía que ver, con la recaudación, dado que potencialmente Cabo Verde se iría a convertir en un comprador de los cereales argentinos dada las sequías que azotaban regularmente y que azotan todavía al archipiélago. En definitiva frente a las expectativas comerciales que traía consigo esta plaza, el viceconsulado alentaba la prosecución y el mejoramiento de las operaciones. Si bien no era importante el número de buques de bandera argentina que arribaban anualmente a la isla ya que sólo llegaron tres en la segunda mitad de 1914 y otros tres arribaron en 1919, la fluidez de los contactos se mantenía en realidad a través de navíos de otras nacionalidades que partían desde el archipiélago y finalizaban su recorrido en Buenos Aires.

Existía además el comercio y la trata de la ballena, y esto lo hacían los barcos de bandera norteamericana o portuguesa ya desde el siglo XIX que

se dirigían a las costas australes de la Argentina donde todavía existen pequeñas comunidades descendientes de aquellos caboverdianos. Lo cierto es que más allá de los movimientos comerciales la navegación permitió el traslado de los caboverdianos del archipiélago hasta la República Argentina durante las primeras décadas del siglo, dando lugar a un flujo migratorio que fue registrado efectivamente, aunque nunca se hable de esto. Ya en la primera década del siglo XX se pueden detectar estas trayectorias en las memorias del Departamento General de Inmigración de la República Argentina.

En 1907 se registran 43 inmigrantes provenientes de San Vicente mientras que en 1919 llegaron 2525, claro que vía Brasil o Santo Tomé, otra ex colonia de Portugal. Para 1919 fueron 38 los inmigrantes registrados y así una serie de cifras que pueden resultar menores pero que sin embargo en realidad están encubiertas porque los caboverdianos entraban con pasaporte portugués y no siempre se los identificaba como africanos o provenientes de las Islas, o a veces se decía provenientes de las provincias ultramarinas de Portugal.

Entonces el mecanismo de la inserción, no habló de integración sino de inserción de los caboverdianos en el Río de la Plata, lo constituyó la oferta laboral que el caboverdiano ofrecía, porque era un elemento especializado en el trabajo naval o marítimo. Esto dio respuesta a una demanda insatisfecha de la marina mercante y la marina de guerra argentinas que varias veces habían expresado, a través por supuesto de sus mandatarios, la necesidad de mano de obra especializada dado que la población argentina no se dedica normalmente a las tareas marítimas salvo los habitantes del litoral, de Corrientes o de Entre Ríos. Esta inserción laboral de los caboverdianos generó una idea de una integración pacífica y feliz dentro de la sociedad argentina, y al mismo tiempo la ilusión incluso en muchos de nosotros de que había una aceptación por parte de la sociedad mayor.

Volviendo al tema de los medios, por ejemplo, se puede demostrar que había una inserción y no una real integración (al menos no la había en ese momento y tampoco la hay todavía). Podemos decir que el tratamiento de lo africano es algo así como decir que los negros son una causa perdida, solo sirven para las tareas domésticas, para bailar o para jugar al fútbol. Hay una serie de prejuicios que existían y aún existen y dentro de este ambiente enrarecido los grupos étnicos y culturales diferentes o considerados así diferentes por la cultura dominante, luchan por un espacio propio y por un respeto hacia su especificidad. Una especificidad que la sociedad todavía les debe, o nos debe, sociedad donde el mito del armónico

y utópico crisol de razas no puede sostenerse más. Con sólo observar la realidad cotidiana puede verse que todos los mitos hoy están hechos pedazos, ya no explican la realidad sino que la vuelven todavía más opaca.

La comunidad caboverdiana en la Argentina actualmente esta integrada por alrededor de diez mil individuos, según aproximaciones a partir de un censo que se realizó en 1980 a través de la carrera de Antropología de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente es la única comunidad negra organizada, y aunque todavía existen por supuesto los descendientes de los antiguos esclavos y de las migraciones actuales más recientes de los distintos países africanos que han llegado aquí en los últimos años, no conforman todavía estos otros grupos una comunidad que viva de acuerdo con pautas comunes. Sus integrantes están dispersos por distintos puntos del país, aunque claro que merece destacarse el esfuerzo que están haciendo por organizarse. Es en Buenos Aires donde se encuentra la mayor parte de la comunidad caboverdiana y sus descendientes, particularmente en las áreas cercanas a los puertos justamente por las razones que he explicado anteriormente.

Quiero dejar planteadas algunas preguntas porque he visto en este Encuentro que siempre se habla de “los otros”, y que ustedes se ponen en el lugar del “nosotros”. Así, los diversos, siempre son los demás. De alguna manera he percibido que me estaban colocando a mí en el lugar de “la diversa”, de “la otra”, por lo cual quiero hacer algunas preguntas: si los pueblos originarios son preexistentes, si los africanos y sus descendientes están aquí, si hablamos de mi comunidad de ciento cincuenta años y de los otros africanos de por lo menos cinco siglos, yo me empiezo a preguntar: ¿quiénes son los otros realmente y quiénes son ustedes? Sin hablar de los porcentajes de la población negra en Argentina que se manejaban hasta el siglo XIX, hablamos de treinta por ciento en Buenos Aires, y de cuarenta o cincuenta por ciento en otras provincias. Otras preguntas que quisiera plantear son: ¿Por qué los estigmatizadores –como oportunamente los llamó Ariel en un panel anterior–, se perpetúan en este ejercicio del estigma? ¿Cuál es el beneficio que logran de esto? Yo creo que uno de los beneficios es el de la exclusión de los otros, la discriminación en mi opinión es un mecanismo de la exclusión social que beneficia a unos con el acceso a los bienes culturales, sociales y económicos y que a otros los excluye.

Y nosotros los diferentes, por ejemplo, no recurrimos –nosotros los diferentes en términos ajenos a mí, por supuesto–, al mecanismo de la diversidad, no hablamos de diversidad cultural ni de multiculturalidad, simplemente seguimos creando cultura y vida, y ya que hablamos de di-

versidad: ¿por qué siempre se busca la diversidad fuera del país? Yo estaba observando el afiche que ilustra este encuentro y todos los rostros pertenecen a culturas muy lejanas, lo que ustedes llaman exótico. Estamos negando la propia realidad y la diversidad cultural que existe en nuestra Argentina. Con sacarme una foto a mí y ponerla ahí hubieran cumplido el objetivo de mostrar lo diverso, no hacia falta irse tan lejos.

**V.**

**Pluralismo cultural, sectores  
populares e interculturalidad**



# Diversidad cultural y proceso civilizatorio

*Adolfo Colombres*

Al hablar de la emergencia civilizatoria de América Latina dentro de un marco de pluralismo cultural, debemos no sólo pensar en un común denominador con un grado de especificidad que nos permita probar que nuestro pueblo es uno solo desde el río Bravo a la Patagonia, como ya lo sostenía Martí en 1884, sino también ahondar en la diversidad del mismo. Sin tomar en cuenta toda la particularidad de las sociedades que lo conforman no se podrá contar con ellas en la construcción que se proyecta. Frente a la vieja política uniformadora del Estado-nación, con su opresión enmascarada bajo retóricas patrioteras, se alza la propuesta auténticamente democrática de reconocer a toda identidad histórica el derecho a desplegar su propio modelo y a realizar así aportes genuinos a la cultura regional, nacional, americana y universal. Mientras se siga coartando tal iniciativa no podrá haber emergencia civilizatoria. Así, por ejemplo, el desarrollo cultural indio no es algo ajeno al desarrollo cultural de América, desde que deben venir de dicho proceso ricos nutrientes para todos los que buscan un espejo donde mirarse que no sea el occidental.

El problema no es sólo cultural sino también político, pues sin una repartición equitativa de los espacios y los recursos crecerán las tensiones hasta tornar imposible la realización de un proyecto común y desatar incluso luchas armadas. Las guerras interétnicas que hicieron estallar a la Unión Soviética han mostrado ya, como reconoce Fernández Retamar, el fracaso del universalismo abstracto que se trató de imponer de un modo artificial en las regiones dominadas por Rusia, lo que no hizo más que

exacerbar las reacciones locales. Otro ejemplo harto elocuente sería la desintegración de Yugoslavia tras sangrientas confrontaciones.

Por lo pronto, es preciso ya enterrar ese viejo esquema del “crisol de razas”, embuste ideológico que sirvió para negar la persistencia de tradiciones culturales diferentes y convertir a la hibridez en motivo de jactancia. El llamado mestizo a menudo no es más que un indio que se niega o que no se asume como tal, por temor al estigma que pesa sobre su identidad y la discriminación que el mismo conlleva.

Refiriéndose al caso del Perú, apuntaba Lumbreras que se apelaba al término “mestizo” por temor a reconocerse como un indígena que asimiló aportes de Occidente. Lo indígena es visto así como un pasado romántico del que nadie se hace cargo de un modo personal, identificándose como tal. Esta tercera posición resulta cómoda, pues permite denostar a los invasores europeos de antes, pero no impide programar la existencia como si se fuera ahora parte de ellos, del mismo modo en que la exaltación orgullosa de los logros indígenas de antes tampoco impide segregar a los indios actuales. Ser mestizo, entonces, es no tener que cargar con el estigma de los antepasados genocidas ni con lo que significa ser indígena en el presente; es pensar y actuar como europeo con un anecdótico matiz local de sabor nacional.<sup>1</sup> Si esto no fuera realmente así, no se rechazaría de un modo tan irracional toda posibilidad de vinculación orgánica con el saber de la América profunda, al que se ignora pero se niega, como puntualizaba Guillermo Bonfil Batalla. De este modo, los arquitectos desconocen los sistemas tradicionales de construcción y las pautas culturales que los rigen; los médicos desprecian la medicina popular e indígena, la que a menudo atesora un rico saber como en el caso de los kallawayas de Bolivia; los abogados ignoran por completo el derecho consuetudinario indígena y hasta las bases conceptuales de la antropología jurídica, materia que no se enseña en las universidades; y los agrónomos no toman en cuenta una tradición agrícola que en ciertos lugares implica siete mil años de experimentación con un determinado tipo de suelo. A pesar de todo, las culturas indígenas permanecen no sólo gracias a su tenaz resistencia sino también a su capacidad de reelaborar su universo simbólico mediante procesos de apropiación e innovación. De esta manera un tanto desesperada logran mantener cierto control sobre su acervo cultural, lo que les permite reproducirlo, proyectarlo en el tiempo.

El reconocimiento pleno del derecho a la diferencia producirá el florecimiento de todas las matrices culturales, y no habrá ya indios ni blancos

---

<sup>1</sup> Luis Guillermo Lumbreras, “Cultura, tecnología y modelos alternativos de desarrollo”, en *Amerindia hacia el Tercer Milenio*, op. cit., p. 39.

sino una multitud de grupos humanos con una identidad bien definida, que dialogarán entre sí para enriquecerse mutuamente y construir un proyecto compartido. Una cosa es admitir la intensidad del mestizaje operado en América tanto en lo biológico como en lo cultural a partir de la Conquista, y otra muy distinta es querer aplanar hoy las identidades específicas que subsisten con la panacea del mestizaje compulsivo, como hizo el indigenismo al propugnar un mexicano o un peruano único. Los indios llamaron “mesticismo” a esta política etnocida, condenándola de un modo explícito.

En todo caso, la actitud científica no pasa por exaltar en bloque el mestizaje cultural sino por rastrear en cada hecho el origen de sus componentes y la forma en que los mismos se fueron imbricando, la que pudo ser forzada, inducida o libre. Esto último tiene su importancia, pues un proceso que se dio libremente resultará siempre más respetable que el que se operó con métodos violentos. La imbricación puede darse sin que desaparezca la matriz dominada, pero con frecuencia ocurre lo contrario, o sea, que la nueva forma cultural se obtiene con una pérdida de algo. En dicha circunstancia, lo que corresponde es comparar lo perdido con lo ganado, ver si el nuevo producto es más rico, complejo y coherente que los elementos que se destruyeron para conformarlo. Del conjunto de valores que constituyen una cultura se podría decir lo mismo, lo que implica preguntarse si esa cultura mestiza resulta más digna, profunda y coherente que las matrices que confluyeron en su conformación. Para Darcy Ribeiro, las sociedades que resultaron de un mestizaje suelen ser más pobres, culturalmente hablando, que las matrices.

El énfasis puesto en este punto se justifica si se piensa que lo que fue desindianizado o desafricanizado por la violencia colonial puede reindianizarse o reafricanizarse, a fin de reemplazar el elogio a la hibridez como el fin de la dialéctica por una rica concurrencia de matrices culturales que recuperaron su autonomía, o sea, su identidad histórica, y se proyectan desde ella. Un ejemplo claro de una reindianización abierta al diálogo con los otros grupos sociales que habitan el país sería el caso de Chiapas, donde la transformación revolucionaria perseguida se funda en la revalorización de las identidades indígenas, pero propone caminos universalmente válidos que más tienen que ver con el futuro que con el pasado, aunque este último resulta reafirmado por dicho proceso.

Otro elemento muy usado para negar la autonomía de las culturas en la esfera de lo sagrado es el sincretismo, y en especial el que se habría operado entre las religiones indias y negras por un lado y el cristianismo

por el otro. Se debe señalar en primer término que lo que se da en llamar “sincretismo” es el fruto más patético de la violencia colonial, al que se llegó por dos caminos: como una imposición y manipulación realizada por el sistema dominante para que los oprimidos vieran en la trinidad cristiana, la Virgen María y los santos, los atributos de sus propios dioses y no se abroquelaran en ellos, y también como un desesperado enmascaramiento para poder seguir practicando la religión vencida. Una cosa es reconocer los resultados de esta violencia, y otra muy distinta entregarse a un elogio acrítico de los mismos, el que impide ver que en la mayoría de los casos no existe un verdadero sincretismo sino tan sólo una mera superposición que empobrece por igual a los mundos simbólicos que entran en su configuración, o incluso –lo que es más frecuente– un proceso de apropiación selectiva y resignificación de algunos elementos de la religión dominante para convertirlos en armas de la resistencia cultural. Así, durante la Guerra de Castas de Yucatán, una cruz parlante instalada en una iglesia ordenaba el saqueo y la quema de templos católicos. A este caso paradigmático pueden sumarse, entre muchos otros, el movimiento de Taki Onqoy en el Perú del siglo XVI así como la confederación guaraní, formada por el cacique Yaguacaporo que dirigió entre los años 1635 y 1637 una rebelión contra los jesuitas, y presentándose como una divinidad reencarnada eligió a sus apóstoles, nombró obispos, mandó a construir templos y bautizó a sus neófitos, o el caso de la Iglesia Tzotzil de los Altos de Chiapas fundada en 1868 por un movimiento milenarista de los chamulas.

La desindianización suele ir acompañada por una recuperación mitificada del indio por parte de la sociedad mestiza o “ladina”, como señala Bonfil Batalla. Es exaltado en los discursos oficiales, se lo ve, exultante como un triunfador, en los muros de los grandes edificios, en las esculturas y en los libros de texto, se toman sus danzas para estereotiparlas en los institutos de folklore, en lo que podría llamarse un rescate selectivo de su patrimonio cultural. Pero se sabe, en el fondo, que sólo se están salvando algunos restos del incendio de la modernidad occidental para adoptar una muestra de su “rico bagaje” antes de que se “mexicanicen” (como si no fueran los mexicanos más antiguos). Aun más, en forma recurrente al indio se lo vincula a museos antropológicos y zonas arqueológicas abiertas al público, o sea, a un mundo muerto, del que sólo quedan algunos remanentes refugiados en montañas y selvas adonde acuden los turistas extranjeros y otros amantes de lo exótico a fotografiarlos. Muy pocos se interesan en estudiar cómo esos pueblos actualizan su imaginario conforme a sus propias pautas culturales, tratando de alcanzar su propia moderni-

dad, como una respuesta realista del México profundo a la alienación impúdica del otro México.<sup>2</sup>

Es justamente esta ceguera lo que lleva a excluir al indio del futuro. Las clases dominantes de México, como las de toda América, promovieron siempre proyectos en los que no hallaban cabida los pueblos indígenas, y ni siquiera sus más altas civilizaciones que por cierto tenían mucho que aportar. El futuro, señalaba Bonfil Batalla, sólo se concibe dentro del cauce de la civilización occidental. La unidad se intenta lograr por la vía de la supresión y negación de la diferencia y no por la del diálogo de lo diferente. Esto, por cierto, no sólo produjo graves exclusiones sociales sino también una notable pérdida de valores culturales, como la que señala Contreras para el caso del Perú, donde la conquista española significó en lo agrícola un retroceso civilizatorio, al disminuir enormemente la variedad de cultivos (los indios de ese país, por ejemplo, conocen todavía más de cuatrocientas especies de papa) y la superficie cultivada, y abandonar además los complejos sistemas de riego. El mayor de los aportes europeos a la agricultura, el arado de hierro, no fue de gran utilidad en el pedregoso e inclinado suelo andino, y sus logros estuvieron lejos de compensar tanta pérdida. Por otra parte, es preciso tomar en cuenta a la hora de hacer juicios, que los amerindios domesticaron una gran cantidad de especies agrícolas que contribuyen hoy poderosamente y contribuirán aún más en el futuro a la alimentación mundial, como el maíz, la papa, la batata, el zapallo, la yuca, el tomate, el cacao, el frijol, la quínoa, el amaranto, etcétera.

El modelo cultural que se impone al indio le exige dejar de ser lo que fue siempre, para convertirse en un ente anodino, indeterminado. O sea, no se ve al cambio como un proceso de descolonización, de recuperación histórica de culturas que estuvieron durante mucho tiempo sometidas a múltiples coacciones, sino, al decir de Bonfil Batalla, como una “ficción esquizofrénica” que en definitiva no reconoce la existencia del pueblo y se plantea la loable tarea de crear al pueblo, para después ponerse a su servicio, porque es gente de muy cacareadas convicciones democráticas.<sup>3</sup>

Se olvida también, desde el poder, que ese país profundo que el indio representa no queda relegado al ámbito de estas minorías, sino que se permea a las mayorías nacionales, a las que imprime sus marcas de identidad. Porque los mestizos, lo afirma Bonfil Batalla sin tapujos, forman el contingente de los indios desindianizados. No se puede confundir desin-

<sup>2</sup> Cf. Guillermo Bonfil Batalla, *México profundo. Una civilización negada*, México, CIESAS/SEP, 1987, pp. 81-82.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 107.

dianización y mestizaje. Este último es un proceso biológico. Aquella no es el resultado de un mestizaje biológico, sino de la acción de fuerzas etnocidas que terminan por impedir la continuidad histórica de un pueblo como unidad social y culturalmente diferenciada. Entre el mal llamado mestizo y el indio mexicano las similitudes son mayores que las diferencias en aspectos tan importantes como la vivienda, la alimentación, la agricultura milpera<sup>4</sup>, las prácticas médicas y muchos otros campos de la vida social. La desindianización no implica necesariamente la interrupción de una tradición cultural, aunque sí restringe los ámbitos en los que es posible la continuidad y dificulta el desarrollo de la propia cultura.<sup>5</sup> Avanzando en su tesis, sostiene Bonfil Batalla que se mata por decreto a una civilización, a una cultura, y lo que resta, los desechos de la misma, son los indios.<sup>6</sup> Pero al mestizo lo estremecen tales restos, y de un modo obsesivo se afana en mostrar que no es un indio. Esto llevó a Germán Bockler a escribir, en un análisis de las relaciones interétnicas en Guatemala, que el ladino es un ser ficticio, porque su identidad, en esencia, es una identidad negativa; ser ladino no es ser algo específico, propio, sino únicamente no ser indio.

En los testimonios de los indígenas suele aflorar el rencor que sienten ante la sociedad occidental, por el despojo y la discriminación de que fueron objeto primero por parte de los colonizadores europeos y luego de los gobiernos criollos. Sus documentos han condenado hasta el hartazgo el colonialismo interno, el falso integracionismo y la secular injusticia, pero todo esto no les impide sentarse a conversar cuando se los convoca al diálogo ni mostrarse receptivos a las propuestas, en especial cuando se les habla con honestidad. De esta manera, buscando acuerdos con los diversos sectores populares y políticos, vienen apostando hace mucho a un nuevo milenio sin colonialismos de ningún tipo. Los indios quieren la devolución al menos parcial de sus tierras y ayuda para desarrollar su propia civilización, una civilización india que será la suma de las propuestas de los más de quinientos grupos que existen en el continente, la que a su vez se insertará en el conjunto de Nuestra América formando parte de su emergencia civilizatoria, sin perder su identidad étnica en el activo y fecundo proceso de interculturación que se operará sobre una base simétrica, aunque sí su condición de “indio”. Esta palabra genérica fue utilizada por primera vez por Colón en su Diario el 17 de octubre de 1492, para referirse a los pueblos antillanos. El término sigue siendo útil en la medida

---

<sup>4</sup> Milpa, maizal en México y América central (N. del E.).

<sup>5</sup> *Ibidem*, pp. 42-43.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 45.

en que permite hoy a los pueblos originarios unirse para su liberación, pero una vez alcanzada ésta no precisarán de dicha categoría históricamente ligada a la discriminación.

Señalaba Miguel Alberto Bartolomé que todos están de acuerdo en que se debe preservar la naturaleza y respetar los derechos humanos, pero que esto se diluye cuando nos acercamos a sus manifestaciones concretas. La alteridad es vivida a menudo como un agravio al Estado-nación, el que para hacer efectiva la igualdad ante la ley busca abolir las identidades históricas que relativizan su discurso. Incluso los sectores intelectuales han coincidido en confundir diferencia con desigualdad, y no se muestran muy dispuestos a reconocer a los pueblos indígenas el derecho a la autodeterminación.<sup>7</sup> Pero no obstante el escaso apoyo de los intelectuales y políticos, estos pueblos lograron avanzar en la promulgación de leyes que amparan sus reclamos, y alcanzar incluso en varios países un reconocimiento constitucional mediante reformas a las cartas magnas, aunque a menudo tales normas se quedan en lo declarativo por falta de una clara voluntad política de ponerlas en vigencia mediante leyes específicas.

La defensa de la diversidad cultural es algo que rebasa el tema de los derechos humanos, e incluso el de la necesidad de preservar todo patrimonio cultural. Para América, la descomposición de sus matrices simbólicas, ya sea por la vía del mestizaje o de la globalización (recolonización) en marcha, significaría el naufragio de su proyecto civilizatorio. Y este es un problema actual, no histórico, pues se siguen extinguiendo año tras año grupos étnicos minoritarios, con su lengua y todo su bagaje cultural, sin encontrar a menudo ni siquiera un lugar relevante en un museo. Y no se puede minimizar la importancia de tales pérdidas con el argumento de que se tratan por lo general de culturas de escaso desarrollo. El desarrollo en el nivel material puede ser pobre, pero esto suele coexistir con un universo simbólico muy rico, el que no será ya reelaborado jamás. Toda cultura exhibe una dimensión civilizatoria fundamental, algo así como un horizonte de legitimidad en cuyo marco se opera la innovación y la apropiación que renuevan su sistema simbólico. Cuando éste es destruido o desprestigiado, al individuo no le queda más que recurrir a la cultura dominante, como señala Bartolomé, preocupado por la constatación de que el integracionismo, ya derrotado en la teoría, sigue actuando en la práctica social sin modificarse. Las culturas indígenas no son vistas como una propuesta respetable o una atractiva posibilidad, sino como un exótico conjunto de arcaísmos destinados a extinguirse. Aunque a menudo se alzan

---

<sup>7</sup> Miguel Alberto Bartolomé, "El derecho a una existencia cultural alterna", en *Amerindia hacia el Tercer Milenio*, op.cit., p. 128.

voces reivindicativas, como la afirmación de Mirko Lauer de que los veintíun millones de peruanos son ya indios del siglo XXI, le guste o no a la burguesía de ese país.<sup>8</sup>

Señala León-Portilla que la cultura de las mayorías en los distintos países de América incluye numerosas tradiciones de origen amerindio, por lo que fortalecer a las culturas indígenas es fortalecer el propio ser nacional. Nos recuerda asimismo que muchos países de América tienen un nombre indio (Canadá, México, Cuba, Haití, Jamaica, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Guyana, Surinam, Perú, Paraguay, Uruguay y Chile), y que son incontables los nombres de ciudades, pueblos, parajes, ríos y montañas de este origen.<sup>9</sup> No se trata entonces de montar una utopía indigenista, sino tan sólo de reconocer lo que es, de no convertir la realidad en una tabla rasa y legitimar el hacer y el pensar de dichas sociedades, dándoles el sitio que les corresponde en un proyecto global. El reto principal frente a estos pueblos, decía Bonfil Batalla, es reconocerlos como unidades políticas constitutivas del Estado.

La rebelión de Chiapas, que en cierta forma profundiza y articula en un discurso de gran coherencia y racionalidad lo que venía ya sucediendo en Guatemala, sirvió para poner en pie no sólo la dignidad de los pueblos indígenas sino también la de toda América, al rechazar el triste papel que les concedía el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos. Más allá de sus reivindicaciones sociales y políticas concretas pasó a conformar un verdadero puntal de nuestra emergencia civilizatoria, reindianizando así, con un lenguaje nuevo y ético, que se proyecta hacia el futuro afirmándose en el pasado, las luchas sociales de la región.

Otros grupos a ser tomados especialmente en cuenta son los negros, para los que tampoco ha cesado el colonialismo y cuya situación tiene en consecuencia puntos en común con la del indio. Pero mientras el indio puede, en el curso de su vida, escapar de su indianidad separándose de una identidad estigmatizada, el negro arrastra su color, y por lo tanto su condición, hasta el fin de sus días. En buena parte de los casos el negro se ha alejado de su matriz africana, víctima de una fuerte deculturación iniciada con la esclavitud, que lo convirtió en un negro genérico, sin que esto le haya servido para eludir toda forma de segregación. En otros, como los del nordeste brasileño, Haití y Cuba, aún conservan en buena medida un sentido de pertenencia a una cultura africana específica. Cualquiera sea la

---

<sup>8</sup> Mirko Lauer, "La modernidad, un fin incómodo", en *La modernidad en los Andes*, Cusco, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas", 1991, p. 6.

<sup>9</sup> Miguel León Portilla, "América Latina: múltiples culturas, pluralidad de lenguas", en *Amerindia hacia el Tercer Milenio*, *op.cit.*, p. 38.

situación de estos pueblos, la búsqueda de las matrices étnicas originales resulta necesaria. Roger Bastide propone como método estudiar a dichos grupos en América y luego remontarse hacia los orígenes. Herskovits se pronuncia por el camino inverso: partir de las etnias originales de África y estudiar tanto el pasado como el presente de las mismas antes de abordar el complejo mosaico afroamericano.

Ser discriminado por diferente tras haber sacrificado su herencia cultural en el altar de la “integración” constituye acaso un drama más terrible que el del indio. Pero tal deculturación no es del todo irreversible, desde que hay valores que pueden ser recuperados y de hecho se están recuperando en Venezuela, Colombia, Ecuador y otros países en los que parecían hallarse en un franco proceso de dilución, para no hablar del Caribe. Se podría sostener que se está dando en estos casos una verdadera etnogénesis, al igual que entre los chicanos, cubanos y puertorriqueños de Nueva York, a pesar de tratarse de movimientos culturales de distinto cuño. Primero fueron la *Négritude* y la *Antillanité* en el Caribe, y en Estados Unidos el *Black Power*. Luego los diversos movimientos negristas hispanoamericanos, que desde lo cultural comienzan a operar sobre la conciencia sociopolítica para hacer visibles a estos grupos en el mapa étnico. Ello implica trascender la condición de población “de color” con sólo algunos rasgos característicos, para convertirse en pueblo con un conjunto estructurado de valores, e incluso una lengua. A veces, también, conforman una cultura con las que muchos individuos ajenos a ella se identifican de un modo permanente o transitorio, como en el caso del fuerte renacimiento del candombe en Uruguay, los cultos umbandas, el candomblé caboblo en el nordeste brasileño y la recuperación actual, con creciente apoyo oficial, de las religiones afro-cubanas y otras manifestaciones culturales de la africanía realizadas en Cuba, especialmente por parte de la Casa del Caribe, con sede en Santiago. Esta última institución contribuyó enormemente a reafricanizar la cultura popular del Caribe, haciéndola tomar conciencia de su herencia negra, tanto por su tarea de difusión de los valores culturales y artísticos de estos pueblos a través de la revista “Del Caribe”, el Festival del Caribe (que ha realizado ya su vigésima edición), congresos académicos y otras vías, como por las investigaciones que promovió con un método diferente, en buena medida tomado de Martí. Tal actividad la ha convertido en el principal pulmón de la emergencia civilizatoria de los pueblos afroamericanos, lo que además de potenciar sus sentidos con la fuerza propia de los orígenes (la misma que nutre al mito) levanta una muralla contra la globalización. Tal movimiento de reculturación puede reducirse a una mera toma de conciencia de la africanía de las culturas de

América, con un mayor cultivo de sus valores, o bien dar lugar a un verdadero proceso de etnogénesis.

La etnogénesis implica la organización de una cultura autónoma que opere como tal, o sea, como una matriz simbólica que permita la apropiación cultural y sea capaz de reelaborar su imaginario para ir dando respuestas alternativas a las diversas situaciones que se le planteen. Pero requiere también una conciencia política, una voluntad manifiesta de emergencia como grupo diferenciado con capacidad autónoma de decisión sobre un patrimonio cultural exclusivo, que le permita asegurar su permanencia histórica como un sujeto colectivo con una identidad específica.

Dicha etnogénesis puede articularse sobre la base de ese negro genérico al que nos referimos, si no es ya posible o carece de sentido plantearse la recuperación de una determinada matriz cultural. Pero en la mayor parte de los casos, tal recuperación es posible y no carece en absoluto de sentido, desde que son culturas que funcionan todavía sobre la base de una determinada tradición africana. Partir de esta matriz original no implica una actitud purista, desde que la nueva configuración étnica reconocerá sin duda sus componentes de origen europeo e indígena. La matriz africana funcionará en dichos casos como eje de organización de la nueva identidad étnica, que se convertirá así, por ejemplo, en una neocultura yoruba (*nagô* para los brasileños, *lucumí* para los cubanos), o fon (*gêge* en Brasil, *arará* en Cuba), etcétera.

Este panorama nos muestra que ha corrido mucha agua bajo el puente desde el tiempo en que José Ingenieros definía a los negros como “la oprobiosa escoria de la especie humana”, los que a su juicio se hallaban más cerca de los monos antropoides que de los blancos civilizados. No tomaba en cuenta que esta población no había venido voluntariamente (sólo ya avanzado el siglo XX llegarían algunos contingentes de Cabo Verde a Brasil y Argentina, y más recientemente de otros países del Africa Occidental), sino traídos con cadenas, luego de feroces cacerías que despoblaron la costa occidental y el interior de Africa y produjeron en ese continente un grave retroceso civilizatorio. Ya hace mucho que están aquí. América se hizo con su trabajo esclavo y con la sal de su imaginario, y nos pertenecen por completo. La emergencia de estos sectores a la condición de grupos étnicos reestructurados culturalmente jugará sin duda un rol también muy relevante en nuestra configuración futura. Claro que se plantea asimismo con ellos la cuestión del desarrollo cultural, como descolonización y florecimiento de un acervo ancestral. Acervo que no sólo incluye algunas religiones que ganan adeptos de un modo acelerado, sino también lenguas y dialectos, música y danza, literatura oral y escrita, concep-

ciones visuales, sistemas simbólicos, costumbres cotidianas y hasta un excelente arte culinario.

Cuando Darcy Ribeiro hablaba de la deseuropeización del europeo, quería remarcar que también a éste se lo había compulsado a una deculturación, destinado como estaba a jugar un papel activo en el aludido crisol de razas. Se creyó que la adopción en estos sectores de una identidad americana requería la negación de sus tradiciones, el olvido de su origen. Muchos siguieron este último camino, sin recordar siquiera de qué pueblo vinieron sus abuelos o bisabuelos, pero la mayor parte fundó aquí asociaciones con fines culturales y de ayuda mutua, para preservar sus valores y desarrollar lazos de solidaridad, sin que esto implicara un menoscabo de su nueva identidad. Los centros fundados por los inmigrantes europeos en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX fueron decayendo a medida que sus nietos y bisnietos se desinteresaban de su origen, pero actualmente se advierte en muchos sitios un imperioso deseo de recuperar, ellos también, su historia. Nada enriquece tanto a la cultura como la diversidad, y el hecho de que existan grupos que rescaten tradiciones gallegas, celtas, asturianas o sicilianas no constituye en modo alguno una amenaza para la emergencia civilizatoria de América. Por el contrario, serán nuevos rostros que se alzarán contra el proceso de globalización.

El eje de dicha emergencia civilizatoria no puede ser entonces otro que la construcción de un proyecto nacional y regional verdaderamente democrático (es decir, compartido por todas las matrices, y no una imposición vertical de los sectores dominantes) que reparta en forma equitativa los espacios y los recursos, logrando así una igualdad que no implique un menoscabo para la diversidad, sino, por el contrario, el desarrollo de sus potencias. En este proyecto hay que incluir, por cierto, no sólo a los indios, los negros y los neoeuropeos, sino también a otras minorías nacionales, étnicas o de diverso carácter que se hayan legitimado ya o busquen legitimarse como parte de nuestra cultura. Por cierto, no pueden ser excluidos de nuestra civilización los chicanos, newyoricanos y otras culturas latinas de Estados Unidos, como las de Cuba y Puerto Rico. Estos pueblos representan una cuña puesta en vastos territorios de dicha potencia.



# Diversidad cultural e interculturalidad. Perspectivas y desafíos de los sectores populares

*Euclides André Mance*<sup>1</sup>

## Introducción

Desarrollaremos nuestra reflexión teniendo como referencias la teoría de la complejidad y las filosofías latinoamericanas de liberación. Tomaremos como eje temático el crecimiento de la colaboración solidaria entre diferentes redes y organizaciones populares de numerosos países que culminó en la emergencia de los Foros Sociales Mundiales. Esa colaboración solidaria viene engendrando procesos dialógicos que realimentan conexiones y flujos entre las diversas organizaciones, potenciando acciones complejas de transformación social, conectando lo local y lo global, lo singular y lo integral, practicando nuevas relaciones económicas, políticas y culturales en vivo diálogo con las tradiciones solidarias de carácter popular, focalizando en la emergencia de nuevas sociedades post-capitalistas.

## Un escenario actual

La coyuntura actual global presenta dos movimientos contradictorios: una globalización capitalista y una globalización solidaria.

Por un lado, la *Globalización Capitalista* avanza desdoblado los impactos productivos, políticos y culturales de la tercera revolución tecnológica (de la informática, robótica y biotecnología), generando el fenómeno de una gigantesca producción de riqueza, acompañado de exclusión econó-

---

<sup>1</sup> IFiL - Instituto de Filosofia da Libertação.

mica de las mayorías y la ampliación progresiva del *disposable time*, del tiempo de trabajo disponible que no puede más ser empleado en la producción de bienes de consumo bajo la lógica de la generación de lucros en el mercado. Ella engendra la universalización de un pragmatismo económico, subalterno a la lógica de los mercados, especialmente del mercado financiero, como así también la difusión cultural de un cierto modelo de consumo y de padrones estéticos y éticos compatibles con esa globalización capitalista de producción a gran escala. Esta globalización promueve una unidimensionalización de la cultura, de la política y de la economía, des-territorializando antiguos ámbitos regionales, nacionales y populares de identificación colectiva y de construcción de proyectos comunes. Puede conducir, conforme el grado de subordinación de las comunidades, a una pérdida nacional de referencias culturales identificadoras, en razón de fenómenos transnacionales de producción de subjetividades operadas, especialmente, a través de los medios electrónicos que vehiculizan mensajes en tiempo real por todo el mundo, particularmente con los impactos de la publicidad que produce imaginarios y deseos en torno de una cierta configuración de sociedad de consumo.

En el aspecto cultural, este proceso de globalización capitalista trae consigo pérdidas irreparables para la humanidad. La inmensa diversidad de sabidurías, sensibilidades, poesías y modos diferentes en que se experimenta la existencia humana y en que se la organiza colectivamente, en que se comprende la historia, la realidad y lo que nos trasciende está siendo mutilado o irremediablemente perdido. Las lenguas naturales, principal fuente para la transformación creativa de las culturas han sido víctimas de un exterminio implacable. En 1884 había 8.064 lenguas vivas catalogadas, entre las cuales 787 eran habladas en Europa. Actualmente, este número bajó a aproximadamente tres mil quinientas. Toda la rica diversidad cultural expresada en más de cuatro mil lenguas vivas murió en el siglo pasado. La lengua materna más hablada actualmente en el mundo, el mandarín –hablado por más de novecientos cincuenta millones de personas– está tan muerta en Internet como el latín.<sup>2</sup>

Sin embargo, por otro lado, en las tres últimas décadas vemos surgir, entre los sectores populares de la sociedad civil de diversos países, numerosos movimientos populares de resistencia y de lucha por la liberación que pasan a integrarse internacionalmente en redes y *forums* construyendo alternativas en la perspectiva de construir una Globalización Solidaria,

---

<sup>2</sup> Cf. "A língua franca varre tudo". *Revista Veja* Especial - Computador, o Micro chega às casas. Abril, 1995, p. 123.

integrando económicamente el consumo ético, el comercio justo, el crédito solidario, la autogestión como forma democrática de producción bajo la perspectiva de una economía solidaria, socialmente justa y ecológicamente sustentable.<sup>3</sup> Esta globalización solidaria busca promover y acoger las diversidades éticamente realizadas y realizables, compartiendo esperanzas y luchas de los más diversos movimientos y organizaciones que abordan los derechos humanos, las cuestiones de género, el respeto a la libre orientación sexual y religiosa, la generación de trabajo y renta, el aseguramiento de la paz entre las personas y los pueblos, en fin, las diversas formas históricas de realización de la cultura humana en armonía con los ecosistemas y que promuevan las libertades públicas y privadas.

A partir de esta colaboración solidaria entre numerosas redes, conectando lo local y lo global, articulando dialógicamente las diversidades en movimientos democráticos que preservan el disenso argumentado, se puede vislumbrar las primeras señales del nacimiento de una nueva formación social que tiende a superar la lógica capitalista de concentración de riquezas y exclusión social, de destrucción de los ecosistemas y de la explotación de los seres humanos, afirmando la construcción de nuevas relaciones sociales solidarias que tienen el potencial de dar origen a nuevas sociedades humanas, de carácter multicultural, acogiendo la libertad de cada persona en su valiosa diferencia.

Así, de los movimientos que agrupan redes diversas, inicialmente en acciones de protesta y propuestas (Seattle en 1999 y Davos en 2000), surgen movimientos complejos integrando redes internacionales, dando origen a los Foros Sociales Mundiales, con un proyecto de enfrentar las grandes corporaciones, exigiendo una democracia económica y política que, en su base, defienda las libertades públicas y privadas éticamente ejercidas.

En 2001, en el Foro Social Mundial realizado en Porto Alegre con una participación de delegaciones de 122 países (con 1.502 delegados extranjeros), se realizaron 16 mesas redondas y cerca de cuatrocientos talleres, con un público aproximado de veinte mil personas, abordando una infinidad de temas y propuestas que cerca de novecientas redes presentes y demás organizaciones participantes vienen defendiendo en los diversos países, en sus más variadas luchas, considerando la liberación de los seres humanos en sus diversas dimensiones.

---

<sup>3</sup> Un análisis detallado de esa alternativa se encuentra desarrollada en: Euclides André MANCE, *A Revolução das Redes - A colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual*. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.

## Una perspectiva popular promisoría

El avance de esa globalización solidaria está directamente asociado al avance del diálogo intercultural entre pueblos, naciones, estados, movimientos y redes sociales. Diálogo que supone un alto grado de complejidad y que, a nuestro juicio, solamente puede ser efectivizado satisfactoriamente a través de estrategias de redes de colaboración, una mejor configuración para procesos comunicativos y dialógicos capaces de generar nuevos conocimientos en el intercambio con las más diversas tradiciones, de manera integradora, respetando las autonomías personales y colectivas en la intersección entre lo local y lo global.

Las organizaciones complejas de redes posibilitan preservar y promover la diversidad, la creatividad, el respeto por la diferencia, al mismo tiempo que enfatizan la integralidad, las múltiples conexiones que nos integran unos a otros y con los ecosistemas en flujos materiales, informativos y de valores, que nos permiten coexistir en libertad. La existencia individual y aislada es una abstracción pues nuestra subjetividad es consistente, emergente gracias a una compleja trama de flujos y relaciones que solamente pueden realizarse dignamente de modo humano gracias a un infinito número de conexiones que nos integran a una familia, a una comunidad, a un pueblo, a un país y a otras innumerables familias, comunidades, pueblos y países, a otras innumerables personas que, indirectamente, viven en nosotros posibilitando nuestra propia libertad. Optar por la diversidad es condición de crecimiento de cada persona, pues gracias a las retroacciones que ella desencadena podemos trascender el sentido inmanente de nuestros horizontes y resignificar todo patrimonio cultural de nuestra tradición, sea en aquello en que ella pueda contribuir para la liberación de cada persona y de todos los pueblos, sea en aquello en lo que nos debemos transformar pues jamás somos lo suficientemente justos. Es una red de colaboración solidaria, se desarrolla la conciencia de que todos estamos integrados por los flujos de materia, información y valor, por los ejercicios colectivos de poder, por la cultura siempre recreable en la cual nos movemos en una constante dialógica entre lo separable y lo inseparable.

Promover las libertades significa asegurar al conjunto de personas las condiciones de posibilidad de su ejercicio. Pueden ser agrupadas en condiciones materiales, políticas, informativo-educativas y éticas. Si consideramos que solamente es éticamente ejercida la libertad que desea y promueve las libertades públicas y privadas de las otras personas y colectividades, optando por su diversidad éticamente realizada y realizable, tene-

mos que concluir que las condiciones económicas de tal ejercicio, socialmente producidas, deben ser compartidas de la mejor manera entre todas las personas, pueblos y naciones; tenemos que concluir que es necesario asegurar la autonomía personal y colectiva en el ejercicio micro y macro político de poder en las esferas de la vida privada y pública, garantizándose el control democrático de los gobiernos por la sociedad y la autodeterminación de pueblos y personas en su conducta ética; finalmente, igualmente las condiciones informativo-educativas deben ser aseguradas en las mejores condiciones posibles a todas las personas. El acceso a la diversidad de las culturas, la riqueza de los eventos bajo numerosos códigos interpretativos, el desarrollo de la sensibilidad ética frente al misterio de cada ser humano en su devenir, generando interpretantes energéticos y afectivos de respeto y acogimiento, son mediaciones necesarias para que la educación avance en la realización de la libertad.

En el aspecto intercultural, la realización siempre más ampliada de la libertad exige el combate de las morales autoritarias dominantes y de los derechos opresores, deseándose lo otro en su libertad, en su diferencia. Deseándolo en su libertad significa desear que él disponga de los medios materiales, políticos y culturales que garanticen la apertura de su humanidad libre, de su propia libertad éticamente ejercida. En una palabra, esta ética exige que las condiciones históricas para la realización ética de la libertad de cada persona sean aseguradas a todos los pueblos.

Las redes de colaboración solidaria, promoviendo intercambios dialógicos entre las diversas organizaciones y personas, contribuyen para el desarrollo de esta nueva cultura de solidaridad que promueve la justicia, la libertad y la paz. El centro de esta revolución de las redes está en la actitud de colaborar solidariamente en provecho del bienestar de cada persona y de todos los pueblos.

El encuentro humano posibilitado por esas redes, desencadena procesos de subjetivación en los que cada persona puede descubrirse diferente y acogida en su diversidad debido a que cualquier persona jamás puede ser reducida a comprensión o lenguaje algunos. Por tanto, integrados en redes solidarias, crecemos en nuestra humanidad cuando actuamos de manera dialógica, abierta a lo diferente, renaciendo como otra persona cada día, comprendiendo la dialogicidad tanto como un flujo de sentidos diversos comunicados entre las personas por la mediación de signos, cuanto como posibilidad de vigencia conjunta de padrones de sentido que no se equiparen. En otras palabras, la dialogicidad en esas redes puede ser comprendida como comunicación democrática, propia de los diálogos que buscan el consenso, tanto como vigencia simultánea

de posiciones distintas y hasta antagónicas que interculturalmente, preservando los disensos, fecunden las posibilidades de realización de la libertad humana de todas las personas y de cada una, condición clave de la democracia y del progreso de la ciencia.

Cabe destacar que, en esas redes, conocer no es reducir fenómenos locales a conceptos universales, sino renacer como lo otro por los intercambios que el encuentro humano posibilita. Integrarse a las redes de colaboración solidaria es recrearse a sí mismo y a los demás en flujos que nos permitan actuar como seres humanos libres y justos que buscan promover el bienestar personal y colectivo, rompiendo con relaciones injustas y opresivas. Se trata de compartir nuestro trabajo, nuestro consumo, nuestra creatividad y nuestro amor en encuentros humanizadores con otras personas, pueblos y culturas, transformándonos libremente para mejor. Se trata, en cierto modo, de una inter-fecundación de todas las culturas que fluyen por esas redes, promoviendo la expansión de las libertades públicas y privadas, como una posibilidad abierta, buscando una alternativa a la situación actual de exclusiones y de opresión vivida por la mayor parte de la humanidad.

Gracias al encuentro con otra persona, con otra cultura, puedo renacer como otro y transformarme. Mi existencia, por tanto, está integrada por una consistencia que la posibilita. Desconsiderar esto es pensar la libertad ingenuamente, es fantasear sobre el ejercicio de las elecciones sin considerar sus condiciones históricas de posibilidad ya mencionadas.

### **Algunos desafíos actuales**

Los *Foros Sociales Mundiales* son actualmente el espacio principal de interlocución entre millares de redes distribuidas en todo el mundo, avanzando en la construcción de la globalización solidaria. La integración de esas diversidades, que solamente pueden florecer plenamente donde hay colaboración solidaria entre las personas, organizaciones y movimientos, tiene como desafío principal la construcción de redes de colaboración solidaria, integrando, compartiendo y sustentado el conjunto de avances de los movimientos y organizaciones, así como articulando el enfrentamiento colectivo de los diversos desafíos locales y globales interconectados.

El proyecto de que los *Foros Sociales Mundiales* sean realizados todos los años, en lugares diferentes y en las mismas fechas, instituye nuevos espacios de diálogos que avanzan en la consolidación de los acuerdos sociales que apuntan a una globalización solidaria. Más allá de los Estados y los Mercados, las redes avanzan hacia la afirmación de un nuevo proyecto

hegemónico democrático. No se trata apenas de controlar los presupuestos gubernamentales y las políticas públicas con la participación autónoma de la sociedad en gobiernos populares, sino de controlar con igual autonomía popular todas las cadenas productivas de los procesos económicos, integrando lo local y lo global bajo una lógica de desarrollo ecológica y socialmente sustentable en la perspectiva de la economía solidaria. Se trata también de afirmar una nueva cultura de solidaridad que impregne las micropolíticas de lo cotidiano, reafirmando la dignidad de cada ser humano en su singularidad y las garantías necesarias para la realización de su derecho al bienestar.

Económicamente, la conexión en red del consumo y la producción en lazos de retroalimentación, con distribución de renta, viabiliza económicamente la consistencia y expansión de ese sistema solidario. Se trata de la difusión del consumo y trabajo solidarios, perfeccionando las prácticas de microcrédito, autogestión de empresas, cooperativas de consumo, redes de comercio justo, redes de trueques solidarios, agricultura orgánica y tantas otras. Por tanto, se busca integrar consumo, comercialización, producción y crédito en un sistema armónico e interdependiente, colectiva y democráticamente planificado y gestionado, que sirva al objetivo común de responder solidariamente a las necesidades de la reproducción sustentable del bienestar de las personas en todas sus dimensiones, inclusive, en los ámbitos de la cultura, el arte y el entretenimiento.<sup>4</sup>

Practicar el consumo solidario significa seleccionar los bienes de consumo o servicios que respondan a nuestras necesidades y deseos apuntando tanto a realizar nuestro libre bienestar personal como a promover el bienestar de los trabajadores que elaboran aquel producto o servicio, teniendo en cuenta también el equilibrio de los ecosistemas. Se trata de comprar productos y servicios de la economía solidaria. De hecho, cuando consumimos un producto en cuya elaboración fueron explotados seres humanos y el ecosistema fue perjudicado, somos nosotros mismos corresponsables por la explotación de esas personas y por el perjuicio del equilibrio ecológico. Esto debido a que con nuestro acto de compra contribuimos a que los responsables por esa opresión puedan convertir las mercancías en capital a ser reinvertido del mismo modo, reproduciendo las mismas prácticas injustas socialmente y dañinas ecológicamente. El acto de consumo, entonces, no es apenas económico, sino también ético y político. Se trata de un ejercicio de poder por el cual efectivamente podemos apoyar la explotación de los seres humanos, la destrucción progresiva del planeta, la concentración de las riquezas y la exclusión social; o

<sup>4</sup> Cf. *Construindo a Rede Brasileira de Socioeconomia Solidária*. Rio de Janeiro, PACS, 2000, p. 29.

podemos contraponernos a ese modo lesivo de producción, promoviendo, por la práctica del *consumo solidario*, la ampliación de las libertades públicas y privadas, la desconcentración de la riqueza y el desarrollo ecológico y socialmente sustentable. Al seleccionar y consumir productos identificados por las marcas de las redes solidarias, contribuimos para que el proceso productivo solidario logre su realización plena y que el valor dispendido por nosotros en dicho consumo pueda realimentar la producción solidaria en función del bienestar de todos los que integran las redes como productores y consumidores.

El trabajo solidario significa, más allá de los aspectos referidos a la autogestión y la corresponsabilidad social de los trabajadores, que el excedente del proceso productivo —el cual en la lógica capitalista es acumulado por grupos cada vez menores— sea reinvertido solidariamente en el financiamiento de otros emprendimientos productivos, permitiendo integrar a las actividades de trabajo y consumo a aquellos que están siendo excluidos por el capital, ampliar la oferta de bienes y servicios solidarios y expandir las redes de productores y consumidores, mejorando las condiciones de vida de todos los que adhieren a la producción y el consumo solidarios. De esta manera, con los excedentes generados en los emprendimientos solidarios se organizan nuevos emprendimientos productivos, se crean oportunidades de trabajo para los desempleados, propiciándoles un rendimiento estable que se convierte, gracias al consumo solidario practicado por esos mismos trabajadores, en aumento del consumo final de productos de la propia red lo que genera más excedentes a ser invertidos. Los nuevos emprendimientos buscan estratégicamente pasar a producir aquello que todavía es adquirido en el mercado capitalista, sean estos bienes o servicios para consumo final o insumos, materiales de mantenimiento y otros ítems demandados en el proceso productivo. Esta iniciativa —acompañada de una crítica de los patrones capitalistas, ecológicamente no sustentables de producción y consumo— busca corregir los flujos de valor a fin de que el consumo final y el consumo productivo no caigan en la acumulación privada fuera de las redes, sino que puedan realimentar la producción y el consumo solidario en ellas, completando los segmentos de las cadenas productivas sobre los cuales las redes aún no tengan autonomía.

Bajo la perspectiva de las redes de *colaboración solidaria* se trata, en el campo económico, de garantizar la satisfacción de demandas singulares no en función del lucro sino teniendo en cuenta el bienestar de cada una y de todas las personas, estableciéndose de la mejor manera posible el ejercicio solidario de las libertades.

Políticamente, adquiere sentido avanzar en la gestión democrática del poder, buscando garantizar a todas las personas iguales condiciones de participación y decisión. No sólo respecto de las actividades de producción y consumo practicadas en las redes, sino también en las demás esferas políticas de las sociedades, buscando combatir toda forma de explotación de trabajadores, expropiación de consumidores y dominación política o cultural, enfatizando el valor de la ciudadanía activa en la búsqueda del bien común y de la cooperación entre los pueblos.

En el campo de la información y la educación se debe promover, de la mejor manera posible, la circulación de la información y la generación de interpretantes que no sólo permitan ampliar los conocimientos de cada persona, sus habilidades técnicas y dominios tecnológicos o su competencia para producir e interpretar nuevos conocimientos necesarios para la toma de decisión en todas las esferas de su vida, sino que además de todo eso permitan recuperar la sensibilidad, la autoestima y otros elementos de orden ético y estético, imprescindibles para la realización del bienestar de cada persona y de todo el colectivo.

Éticamente se trata de promover la solidaridad, es decir, el compromiso por el bienestar de todos, el respeto del otro en su valiosa diferencia, para que cada persona pueda usufructuar, en las mejores condiciones posibles, de las libertades públicas y privadas. Respetar la diferencia significa aceptar la diversidad de etnias, de religiones y credos, de esperanzas, de artes y lenguas, en síntesis, aceptar las formas más variadas de realización singular de la libertad humana que no niegue las libertades públicas y privadas éticamente ejercidas. Promover las libertades significa garantizar a las personas las condiciones materiales, políticas, informativas y educativas para una existencia ética y solidaria.

Canalizando los flujos de valor, de temas y de informaciones, esas redes poseen un carácter simultáneamente económico, político y cultural. Se trata del ingreso de la humanidad no sólo en un nuevo ciclo virtuoso de crecimiento económico, sino en una nueva forma política y culturalmente solidaria de organizar la vida de los pueblos y de las personas entre sí.

El fortalecimiento cultural de estas redes bajo el principio complejo de la *integralidad* y de la *diversidad*, permitirá que ellas, económica y políticamente, avancen en la propagación de la colaboración solidaria entre los pueblos y personas, promoviendo múltiples formas de expresión y comunicación e integración económica. Claro está que el avance económico y político de la colaboración solidaria depende, intrínsecamente, del fortalecimiento de los lazos interculturales que se establezcan en el conjunto de esas redes.



# Diversidad cultural e interculturalidad

***Dina Picotti***

Tal como lo han ido señalando las diversas exposiciones referidas a la temática, ya sea en sí misma y en el planteo y nociones que involucra, como con respecto a algunos ámbitos específicos donde se visualiza su modo de puesta en práctica, tales como la educación en sus diferentes instancias, la situación del indígena y del inmigrante, el hecho de la diversidad cultural, que siempre caracterizó a la historia humana testimoniando su despliegue, alcanza nuevo significado y exigencias en las sociedades contemporáneas ante la orientación homogeneizadora del proceso de constitución de las nacionalidades y del actual contexto de globalización.

El fenómeno de emergencia de identidades sociales de todo tipo, entre ellas culturales, reclamando sus derechos, lo pone en evidencia y constituye un desafío a la buena voluntad y a la capacidad de saber 'vivir juntos',<sup>1</sup> porque requiere tanto apertura y comprensión como una adecuada praxis. Las diversas exposiciones han pasado revista más bien de la carencia de ambas cosas aún cuando se declara y propone asumir la diversidad, salvo algunos ejemplos de criterios y prácticas que debieran convertirse en puntos de arranque ejemplares.

Porque si por una parte la diversidad cultural manifiesta el despliegue de lo humano en una pluralidad de formas de vida, que a su vez se diversifican y reconstruyen permanentemente en sí mismas y en la interrelación pacífica o conflictiva, por otra se percibe también la necesidad de reunir tales experiencias para beneficio de todos, sin afectar ni reducir su singularidad, lo que equivaldría a transformar el actual proceso de globa-

---

<sup>1</sup> Alain Touraine, *Podremos vivir juntos?*, FCE, Bs. As. 1988, se refiere a la exigencia de repensar la democracia desde las diferentes identidades sociales para evitar opciones igualmente inaceptables como el totalitarismo, el fundamentalismo o la anarquía.

lización o extensión planetaria de la cultura occidental en ecumene o diálogo de pueblos. Significaría un acto de verdad, es decir de reconocimiento de la historia humana real, en la totalidad y diversidad de sus realizaciones, y de justicia, es decir de concesión de libre espacio para todos sus actores o sujetos históricos. Ello supone un cambio profundo de la imagen vigente de hombre, de animal racional a habitante de un mundo;<sup>2</sup> de una racionalidad que apunta al dominio cognoscitivo y práctico de todo lo que es o lo que se construya en la intercomunicación, en relación de acogida y correspondencia; de un lenguaje denominador y determinante al convocador, a través de una diversidad de modos y recursos que responden a diferentes experiencias de la realidad.

Involucra la adecuación de una serie de nociones principales, que tienen que ver con los diferentes ámbitos de una cultura y son condicionantes para una praxis adecuada. Entre ellas la noción de identidad: cabe destacar algunos rasgos importantes que se fueron reconociendo a lo largo de la historia de la filosofía y de otras tradiciones que también nos constituyen, así como algunos que se destacan en la experiencia actual, permitiéndonos hablar de 'identidad narrativa', es decir percibirla no como una sucesión incoherente de acontecimientos, ni una sustancialidad inmutable, sino al modo del relato como una 'concordancia discordante' de sus diferentes factores y tiempos y de su relación con otras a lo largo de su permanente configuración. Ello convoca un modo de pensar correspondiente, capaz de reconocer las identidades en sus caracteres propios y de recorrerlas en su despliegue, asumiendo una noción eventual de ser y configurativa de verdad, a la par que construyéndose a sí mismo interlógicamente al atravesarlas con sus respectivas lógicas; es decir se trata de un pensar que a la vez que se nutrirá en la experiencia de las tradiciones recogiendo modos y recursos, se moldeará con las novedades y expectativas de los tiempos, intentará responder a sus demandas desde las posibilidades abiertas por lo sido, los desafíos del presente y el horizonte de futuro.

Mas este intento de respuesta a las nuevas exigencias, en nuestro caso de la diversidad cultural, no se reduce a una mera cuestión teórica sino que habrá de iluminar y a la vez conformarse en desafío institucional, es decir, en la tarea política de reconfiguración de las instituciones, a fin de que devengan órganos adecuados a las necesidades de todo el cuerpo comunitario, para su convivencia, perduración y despliegue, como unidad

---

<sup>2</sup> Como por ej. ya lo reclamaba la imagen nietzscheana del 'ultra hombre' y el 'ser-ahf' heideggeriano, así como lo testimonian las antiguas culturas.

en la diversidad. Cabe aquí revisar la noción de poder, a menudo reducida a uno de sus aspectos derivados y precisamente no el más importante para nuestra consideración, el poder de dominio. Lo que llamamos poder, en su dimensión más originaria, reside en la fuerza que despliega y puede desplegar todo lo que es, en su modo determinado de ser y en su relación con otros entes. Tanto con respecto a la noción de identidad como a ésta de poder, auscultar su dimensión esencial significa también apelar a una lógica más originaria que la objetivadora cumplida en la relación sujeto-objeto, a la del ser como acaecer, don, que requiere del hombre acogida de lo que todo ente ofrece por el hecho de ser algo y manifestarse, y respuesta adecuada. Es necesario tenerlo en cuenta para no limitarse a una situación o aspecto puntual, ni dejarse atrapar por una determinada realidad por más contundentes que sean o parezcan los 'hechos', sino saber descubrir la inefabilidad e infinita potencialidad de las cosas, y en las diferentes voces de la sociedad otras tantas realizaciones y posibilidades de lo humano o llamadas de atención para las mismas. Por ejemplo la relación fáctica de conflictividad entre culturas, no ha de ser reducida en este sentido a comprobación escéptica o prescindencia romántica, sino como propone Mauricio Langon convertirse en punto de partida para un intento realista de una perspectiva intercultural, en tanto tal situación está revelando el tipo de dificultades a superar y los modos posibles desde los factores mismos en conflictividad, ofreciendo la oportunidad de convertir el conflicto en confrontación positiva y de poner en marcha una lógica de la diferencia.

Estas consideraciones conducen a recuperar<sup>3</sup> una noción de lo político mismo como organización de la comunidad histórica a través de la mediación de las instituciones, concebidas como órganos del cuerpo comunitario y obra común del mismo para canalizar sus exigencias. Ello significa también su permanente reconfiguración. En nuestra época es evidente que, más allá de la significación y relevancia de la revolución francesa y la afirmación de los derechos ciudadanos, ya no es suficiente para las demandas actuales la figura de la ciudadanía universal, surgida con la revolución, para salvaguardar la libertad de todos frente a la aristocracia, porque abstrae de las particularidades; ni el estado moderno que representó a las libertades burguesas; ni la mera tolerancia anglosajona para defender los derechos privados y su forma de vida, porque los deja

---

<sup>3</sup> Hegel, *Lecciones de Filosofía del derecho*, terciaba en la discusión moderna en torno al origen del Estado concibiendo lo político, más originariamente que el contrato, como la organización de la comunidad histórica mediada por las instituciones, concebidas éstas cual obra común del cuerpo comunitario.

librados al aislamiento; ni la pura asimilación de lo diverso –aborigen, mestizo, criollo, inmigrante, etcétera– practicada por nuestros países en América Latina, porque significa fagocitarlo en un determinado modelo considerado normativo; ni la sola negociación entre fuerzas a que casi se han reducido los gobiernos actuales, porque las abandona a sí mismas. Por el contrario, debieran ser protagonistas del nosotros social, en una construcción interlógica en la que el patrimonio de cada una sea fuerza operante para todos, reconfigurándose en la relación con las demás. Los ejemplos presentados de escuelas, en las que a pesar de declararse el respeto por la diversidad y aun establecer enseñanza bilingüe, se mantiene un discurso y actitudes normativas, así como las providencias del Estado con respecto a la población aborigen sin o con escasa intervención de su propia voz, o la situación desventajosa de los inmigrantes, en particular limítrofes, muestran cuan lejos estamos de esta construcción interlógica en la que todos intervendrían en igualdad de condiciones, y de la transformación de las concepciones y prácticas vigentes que ello exige. Me parecen muy sugerentes en este sentido los ejemplos musicales de polifonía oblicua y de contrapunto que menciona Patricia San Martín, en los que la construcción de conjunto como unidad posible y no única, con ausencia de un centro tonal, demanda por parte de los intérpretes tanto su dominio técnico y expresivo singular como una escucha de lo que surge a través; ejercicio de contrapunto del que por otra parte, una de nuestras tradiciones menos reconocidas, la afroamericana, ofrece una amplia gama de ejemplos no sólo musicales y literarios sino en todos los aspectos del actuar humano. Resultan asimismo sugerentes prácticas educativas que se mencionan llevadas a cabo en diferentes aspectos con perspectiva intercultural, que ilustran posibles emprendimientos desde una situación adversa transformándola a partir de los contextos de diversidad y de las potencialidades e iniciativas de los mismos sujetos como actores.

La situación desventajosa de culturas que no han sido asumidas por un modelo de organización socio-política que continúa siendo unilateral, se traduce visiblemente también en un sistema económico de exclusión, que provoca repensar la economía en su sentido más propio y comunitario como la satisfacción de las necesidades reales de todos a través del trabajo concebido como autorrealización.<sup>4</sup> La carencia de trabajo, su indigencia o su reducción a mero instrumento manipulable a los fines de la acumulación significa la alienación económica y el desconocimiento de la capacidad productiva actual e histórica de los sujetos individuales y socia-

---

<sup>4</sup> Entre otros aportes, según el sentido griego mismo de la palabra ‘economía’, administración de la casa, el sentido del trabajo que resalta la crítica

les –desconociendo sin más y desaprovechando un caudal de conocimientos, técnicas y logros a veces milenarios– por lo tanto su misma negación. Sin embargo, ante la pobreza creciente de gran parte de la población, han surgido también estrategias varias por parte de ésta para responder a necesidades básicas e iniciativas de acción solidaria por parte de otros que se multiplican y alcanzan apoyo generalizado, conllevando o al menos impulsando actitudes y planteos diferentes.<sup>5</sup>

El reconocimiento de la diversidad y su planteo intercultural significa, en fin, el reconocimiento de lo humano mismo en toda la amplitud de sus integrantes y de su despliegue histórico, dado que lo que sucede con cada hombre en realización o negación afecta al género, nos pertenece y repercute sobre todos.

---

<sup>5</sup> Tales como J. L. Coraggio, *Economía urbana - la perspectiva popular*, Edic. Abya-Yala, Quito 1998, y obras posteriores del mismo autor y su equipo.



El abordaje de la diversidad cultural emerge como un desafío que ha motivado estudios e investigaciones con distintas perspectivas, tanto en instituciones académicas como en organismos gubernamentales y organizaciones internacionales. Así, en los últimos tiempos se habla mucho sobre diversidad cultural, especialmente en un contexto global donde se han incrementado los problemas de discriminación en el marco de fuertes procesos de exclusión social. Sin embargo, muchos planteos no consideran a los procesos de construcción social de la diferencia y a las implicancias de la desigualdad social. Los trabajos reunidos en esta edición permiten acceder tanto al debate en cuestión como a la complejidad de la temática a través de un amplio espectro de miradas, planteos y reflexiones críticas generadas por investigadores, docentes y especialistas en el marco de dos Encuentros sobre "Diversidad cultural e interculturalidad" llevados a cabo en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

 prometeo  
libros



Universidad  
Nacional de  
General  
Sarmiento

[www.prometeolibros.com](http://www.prometeolibros.com)

