

Los pueblos indígenas urbanos y su derecho a una educación intercultural

Erika Ledesma

Recibido: 15.11.15/Aceptado: 30.11.15

RESUMEN

Las miradas sobre 'pueblos indígenas' y 'sus necesidades educativas' han cambiado a lo largo del tiempo y han dado lugar a diversos reconocimientos tanto en el plano del derecho internacional de los derechos humanos como en el derecho nacional, aunque muchas veces la visión de los pueblos indígenas ha sido ignorada. En esta investigación se buscó analizar las herramientas legales disponibles actualmente para una redefinición del derecho a la educación de los pueblos indígenas y su alcance y vigencia, destacando la palabra de quienes trabajan en proyectos de educación intercultural, indígenas y no indígenas, al analizar sus percepciones sobre el modelo educativo actual, la propuesta de educación intercultural estatal y las posibilidades de su implementación en las escuelas estatales secundarias de la Provincia de Buenos Aires. Para tal fin, se ha seguido el método cualitativo, con un enfoque en las experiencias y puntos de vista de estos educadores para lograr una visibilización del conocimiento local o situado, a través de entrevistas abiertas, análisis de legislación y retroalimentación de los entrevistados.

PALABRAS CLAVES

Derechos humanos, pueblos indígenas urbanos, educación intercultural.

ABSTRACT

Perspectives on 'indigenous peoples' and 'their educational needs' have changed over time and have led to numerous acknowledgments in international human rights law and national law, even though indigenous peoples' views have often been ignored. In this study, we aimed to analyze the legal tools available and their extent and effectiveness to redefine the right to education of indigenous peoples, through the view of indigenous and non-indigenous educators who work on intercultural projects. We analyzed their perceptions on the current educational model, the State proposal on intercultural education and the possibilities of its implementation in state-run secondary schools in Buenos Aires. In order to do so, we have followed the qualitative method, with a focus on their experiences and perceptions to achieve visibility of local and situated knowledge, through open interviews, legislation analysis, and feedback from those interviewed.

KEYWORDS

Human rights, urban indigenous peoples, intercultural education.

Introducción



Las miradas sobre el concepto de ‘pueblos indígenas’ y lo que se entiende sobre ‘sus necesidades educativas’ han cambiado con el pasar del tiempo y se ha dado lugar a diversos reconocimientos tanto en el plano del derecho internacional de los derechos humanos como en el derecho nacional, aunque muchas veces la visión de los pueblos indígenas y de otros destinatarios como afrodescendientes e inmigrantes ha sido ignorada. Esto ha quedado plasmado en las diversas herramientas legales disponibles pasadas y actuales, siendo este análisis necesario para una redefinición del derecho a la educación, su alcance y vigencia, destacando la palabra de quienes trabajan en proyectos de educación intercultural. Las percepciones de educadores indígenas y no indígenas se hacen imprescindibles a la hora de diseñar políticas públicas educativas, proponer proyectos de educación intercultural y evaluar su implementación en las escuelas de gestión estatal argentinas.

Como advierten diversos autores como Hirsch (2010) y Nagy (2013) entre otros, muchas veces las políticas educativas destinadas a estas comunidades no contaron con la participación efectiva de los destinatarios y aún hoy, a pesar de los avances a nivel de investigación educativa y reformas curriculares “sigue habiendo un profundo desconocimiento en el plano de la diversidad cultural y lingüística. Los libros de texto continúan reproduciendo la visión fosilizada y folclórica de las comunidades indígenas, desconociendo la diversidad, el número de pueblos indígenas y sus lenguas, así como de su situación actual”¹.

En cuanto al derecho de los pueblos originarios a la educación, el desajuste entre la legislación nacional y provincial, la deficiencia en la reglamentación y financiamiento de proyectos gestionados por las comunidades, son elementos que permiten identificar una lógica indigenista en las políticas en favor de políticas educativas que no cumplen con las necesidades y expectativas de los pueblos originarios. Es en este actual escenario que nos

¹Silvia Hirsch y Adriana Serrudo. La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires: Noveduc libros, 2010, p. 39.

parece necesario escuchar a nuestras comunidades indígenas que siempre han sido objeto de políticas educativas y sociales diversas. Las intervenciones estatales han variado en sus fines persiguiendo metas asimilacionistas o de exterminio en un comienzo, para luego ir cambiando las políticas públicas según los intereses del Estado y los derechos adquiridos a nivel internacional y nacional, con incidencia directa en las políticas educativas. Es por esto que en relación a la importancia de la palabra de los propios destinatarios de dichas políticas, Freire habla de los pueblos oprimidos y afirma que:

El tema fundamental [...] es la conquista del derecho a tener voz para pronunciar su palabra. Sólo entonces, la palabra de los que callan o de los que tienen la mera ilusión de hablar, podrá convertirse en una auténtica palabra. Conquistando el derecho a ser él mismo, asumiendo la dirección de su propio destino, [...] creará las condiciones actualmente no existentes, para que aquellos que hoy tratan de seguir silenciándolo, acepten la necesidad de entrar en diálogo con él.²

En este sentido, el reconocimiento de estas voces ‘subalternas’ no sólo implica la posibilidad de expresarse, sino de tener un poder real de participación y decisión en todos los procesos y políticas que los afecten directamente, como también en aquellos que afectan a toda la sociedad. En este marco, creímos necesaria la reafirmación del derecho a educación de los pueblos indígenas y a las formas de reivindicación de sus culturas a través de políticas educativas que contemplen y respeten esa diversidad.

Este artículo se basa en los resultados de la tesis de Maestría en Derechos Humanos y Democratización cursada por la autora entre 2014 y 2015 en el Centro Internacional de Estudios Políticos de la Universidad Nacional de San Martín³ y busca reflejar la realidad de las comunidades indígenas urbanas que habitan el actual territorio argentino, así como también la gran población indígena que no vive en comunidad pero que mantiene vínculos con la cultura de sus ancestros. Por esta razón, el objetivo de este artículo se centra en analizar la participación real de los diferentes colectivos en la construcción de proyectos educativos interculturales y en las posibilidades de su implementación en las escuelas estatales argentinas, bajo la vigencia del sistema de protección y garantía de los derechos humanos y el desarrollo normativo actual –nacional y local- existente en el tema.

Para tal fin, además del estudio normativo y documental, se hizo necesario rescatar las experiencias y puntos de vista de los educadores y referentes de las comunidades, no para buscar una generalización del conocimiento, sino una visibilización del conocimiento local/situado que revalorice la voz de los destinatarios de las políticas educativas antes mencionadas y en el diseño de la propia investigación.

²Paulo Freire, *Acción Cultural para la Libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva S.R.L., 1975, p.14.

³ Erika Ledesma, (2015). “Los pueblos indígenas urbanos y su derecho a la educación: Desafíos de una educación intercultural desde la perspectiva de educadores en escuelas secundarias estatales de Buenos Aires” Tesis de Maestría. Universidad Nacional de San Martín.



Mesa Autogestionada de Educación Intercultural, Buenos Aires, Argentina/
<https://www.facebook.com/mesadeeducacionintercultural/?fref=photo>

Revisión de literatura

Las corrientes críticas poscoloniales marcadas por los trabajos de Said, Hall, Bhabha, entre otros, han cuestionado las diversas formas de construcción de alteridades en función de un poder hegemónico occidental y la resistencia de los pueblos colonizados. Pero también en América Latina se han desarrollado pensamientos críticos frente a la categorización racial y la colonialidad del poder; colonialidad que es profundizada a través las instituciones como *la escuela*, donde las normas y saberes occidentales entran en conflicto con aquellos no reconocidos históricamente, como es el caso de las culturas indígenas y los saberes ancestrales. Estas discusiones se han profundizado en las últimas décadas y han habilitado algunos cambios en la legislación internacional y en la normativa educativa argentina.

Luego de años de debate y revisión de los instrumentos internacionales para el trato de las demandas de los pueblos indígenas del mundo, se han ido creando organismos de investigación, diálogo y difusión de los derechos de estos pueblos, así como también de revisión de aquellos instrumentos cuya visión inicial contrariaba las necesidades de las personas y pueblos indígenas. En la actualidad, reviste gran importancia la participación activa de los pueblos indígenas -entendida como capacidad de tomar decisiones y hacerlas reconocer por los representantes gubernamentales- en conferencias y sesiones de consulta y redacción de informes que permitan visibilizar su voz ante la Asamblea General de las Naciones Unidas y otros organismos internacionales y regionales. La representación de sus necesidades y la visibilización de sus demandas ante estos organismos han contribuido a precisar progresivamente el alcance y protección de sus derechos. Ello es esencial también para avanzar en la reforma y el cumplimiento efectivo de los derechos acordados en tales instrumentos por parte de los Estados nacionales.

A nivel regional y desde el Sistema Interamericano, a través de la *Carta Democrática Interamericana* se ha establecido la promoción de los derechos de los Pueblos Indígenas. En

su artículo 9 se propone la eliminación a toda forma de discriminación como forma de fortalecer la democracia y la participación ciudadana, y alude a los pueblos indígenas y migrantes:

La eliminación de toda forma de discriminación, especialmente la discriminación de género, étnica y racial, y de las diversas formas de intolerancia, así como la promoción y protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas y los migrantes y el respeto a la diversidad étnica, cultural y religiosa en las Américas, contribuyen al fortalecimiento de la democracia y la participación ciudadana.⁴

Además de la Carta, se adoptó en el año 2009 un programa de Acción sobre los Pueblos Indígenas en las Américas que ha buscado sensibilizar a funcionarios públicos y la sociedad en general sobre la situación y demandas de los pueblos indígenas, difundir información a través de publicaciones en internet y promover temas relativos a la niñez y juventud indígena con énfasis en la educación.⁵ Actualmente la Organización de Estados Americanos (OEA) se encuentra en un proceso de aprobación de un Proyecto de *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. En el artículo XII, que está centrado en definir el derecho de estos pueblos a la identidad cultural, se promueve el respeto hacia los conocimientos y su forma de transmisión:

Los Pueblos Indígenas tienen derecho a que se reconozcan y respeten todas sus formas de vida, cosmovisiones, espiritualidad, usos y costumbres, normas y tradiciones, formas de organización social, económica y política, formas de transmisión del conocimiento, instituciones, prácticas, creencias, valores, indumentaria y lenguas, reconociendo su interrelación, tal como se establece en esta Declaración.⁶

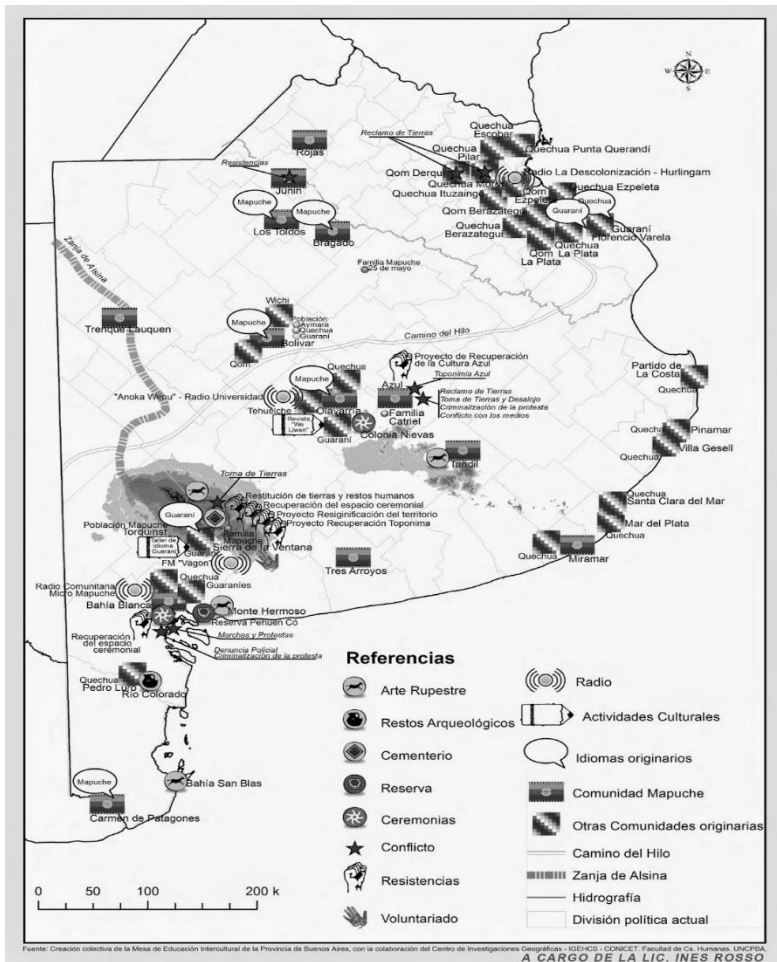
También esta Declaración hace referencia al sistema de conocimientos, lenguaje y comunicación de los pueblos indígenas en su artículo XIII.⁷ Mediante este artículo se reconoce el derecho de los pueblos indígenas a preservar, revitalizar y transmitir a las generaciones futuras sus propias historias, filosofías, sistemas de conocimientos, escritura y literatura; así también su derecho a promover y desarrollar sus propios medios de comunicación, incluyendo programas de radio y televisión en su propia lengua que son tan importantes como la educación formal para la transmisión de su cultura a las nuevas generaciones.

⁴ Organización de los Estados Americanos. Carta Democrática Interamericana, Lima, 2001. Consultado el 1 de junio de 2015. Disponible en http://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm.

⁵ Organización de los Estados Americanos. Programa de Acción sobre los Pueblos Indígenas en las Américas. Disponible en http://www.oas.org/es/sla/ddi/pueblos_indigenas_programa_accion.asp

⁶ Consejo Permanente de la Organización de los Estados Americanos. Cuadro comparativo entre el proyecto de declaración americana sobre los derechos de los pueblos indígenas y la declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Documento preparado por la Oficina de Derecho Internacional). OEA/Ser.K/XVI GT/DADIN/doc.317/07 rev. 1, 14 marzo 2008. Disponible en http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/GT-DADIN_doc_317-07_rev1_esp.pdf

⁷ Decimoctava Reunión de Negociaciones para la Búsqueda de Consensos (Washington, D.C. Del 13al 15 De Mayo De 2015) en Organización de Estados Americanos. Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Disponible en http://scm.oas.org/doc_public/SPANISH/HIST_15/DADIN00471S04.doc



Mapa de pueblos indígenas en Buenos Aires de la Mesa Autogestionada de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires. Creación colectiva (en construcción) de la Mesa de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, con la colaboración del Centro de Investigaciones Geográficas –IGEHCs-CONICET-Facultad de Cs. Humanas UNCPBA. / <http://mesadeeducacionintercultural.blogspot.com.ar/>

Nos parece destacable el artículo XIV que hace referencia directa a la educación, reforzando el derecho de ‘los pueblos y las personas indígenas’ a todos los niveles de educación sin discriminación; afirmando el derecho de estos pueblos al control de las ‘instituciones docentes’ que enseñen en sus idiomas originarios siguiendo sus propios métodos de enseñanza y aprendizaje y reafirmando el derecho de las personas indígenas que viven lejos de sus comunidades a una educación en su propia lengua y cultura. Finalmente, en el mismo artículo inciso 5, se hace referencia al rol del Estado y a su deber de cumplimiento de estos derechos:

Los Estados promoverán relaciones interculturales armónicas, asegurando en los sistemas educativos estatales una currícula con contenidos que reflejen la naturaleza

pluricultural y multilingüe de sus sociedades y que impulsen el respeto y el conocimiento de las diversas culturas indígenas. Los Estados, en conjunto con los pueblos indígenas, impulsarán la educación intercultural que refleje las cosmovisiones, historias, lenguas, conocimientos, valores, culturas, prácticas y formas de vida de dichos pueblos.

En resumen, gran parte de estos cambios se fueron dando a partir de las exigencias de los movimientos indígenas y organizaciones de defensa de los derechos humanos, posibilitando que organizaciones internacionales como la OIT o las Naciones Unidas comiencen a reflejar la necesidad de reconocimiento de derechos de los pueblos indígenas y a establecer límites en el actuar de los Estados nacionales. También otros instrumentos internacionales han abierto esta mirada, hacia el reconocimiento del derecho de control por parte de los mismos pueblos indígenas de sus propias instituciones, como es el caso de la educación. Se comienza a ver a los pueblos y personas indígenas como sujetos de derecho, capaces de decidir y con derecho a determinar todas aquellas políticas e intervenciones que se destinen a ellos o los afecte, y a los Estados como garantes de dichos derechos. También se comienza a hablar

sobre la necesidad de una Educación Intercultural desde los mismos sistemas educativos estatales y a pensar en los derechos y necesidades de los afrodescendientes y migrantes.

A nivel nacional y provincial también estas perspectivas han cambiado y en la actualidad se presenta la creación de la modalidad de educación intercultural como una propuesta 'superadora' y se incentiva a la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas. Sin embargo, más allá de los avances que se dieron en materia de derechos, creemos que los cambios que se lograron plantean aun hoy ciertas limitaciones a la participación real y decisoria de las comunidades indígenas; no se ha logrado todavía que los saberes y formas de vida de los pueblos indígenas y de las diferentes culturas dejen de ser invisibilizados o subordinados a la cosmovisión occidental promovida en nuestras escuelas estatales. Es decir que los cambios que se dieron han tenido impacto y logrado permanencia a nivel discursivo, pero la práctica efectiva de esos derechos dista de los planteamientos legislativos nacionales e internacionales.

En la actualidad, la Ley de Educación Nacional n° 26.206 hace referencia al artículo 75, inc. 17 de la Constitución Nacional que reconoce el derecho de los pueblos originarios a recibir "una educación que contribuya a fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida". En la Ley de Educación Nacional antes mencionada, se piensa la Educación Intercultural bilingüe como una forma de "promoción de un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores de los pueblos indígenas y poblaciones lingüística y culturalmente diferentes, que propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias".

Según Díaz y Rodríguez de Anca, actualmente se mantiene un debate sobre esta ley y su aplicación. Estos autores retoman la denuncia de las comunidades originarias que entienden al bilingüismo en su forma escolarizada y estandarizada como un puente para imponer la cultura dominante. Los autores antes mencionados explican que dichos programas bilingües minimizan el alcance del concepto de interculturalidad y la restringen a la enseñanza de otro idioma, "tal como lo hicieron las escuelas jesuíticas al sostener una identidad en la lengua indígena pero desde un modelo político de dominación y sometimiento"⁸.

Para las comunidades mapuche, este tipo de educación ofrecida como superador, sigue siendo funcional al sistema educativo hegemónico ya que se transmite una sola cultura (la dominante) y se permite la entrada folclorizada de la llamada diversidad cultural. "La interculturalidad es concebida para el ámbito rural, por lo que se reitera el grave error político de limitar a nuestro pueblo a un espacio no urbano, y por el otro, se restringe y encierra el concepto a comunidades o reservas que mantienen el modo de vida rural"⁹. Centros de Educación como el Centro Norgylamtuleayñ ven la propuesta de Educación intercultural bilingüe como una nueva forma de sometimiento y colonización aunque hablada en una lengua originaria. Estas comunidades mapuche afirman que la educación intercultural no

⁸ Raúl Díaz y Alejandra Rodríguez de Anca, La Interculturalidad en debate. Apropiedades teóricas y políticas para una educación desafiante, en "Astrolabio". 2006, N°. 4. Consultado el 20 de abril de 2015. Disponible en <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/diasanca.php>

⁹ Díaz y Rodríguez de Anca, La Interculturalidad en debate.

debería centrarse en programas culturales para no discriminar o tolerar, sino en la construcción política de estas nuevas relaciones. Díaz, Rodríguez de Anca y Villarreal afirman que “al desconectar la enseñanza de una lengua de la construcción política del pueblo originario, se refuerza una identidad colonizada doblemente, es decir, de modo bilingüe”¹⁰.

Es decir que a pesar de las reformas constitucionales que impulsaron el control indígena de sus sistemas educativos, se observan prácticas indigenistas de adecuación e integración a la homogeneidad en los currículos educativos provinciales. Se entiende *indigenismo* como las políticas que se orientan a “promover el mejoramiento material y social de las comunidades aborígenes, instrumento propiciatorio de su integración sociocultural a las formaciones nacionales”¹¹. Se trata de políticas y prácticas que se basan en la mirada ‘occidental’ suplantando los intereses de las comunidades originarias.

Según Báez-Jorge, las tendencias indigenistas, disfrazadas de “integración socioeconómica (campesinización o proletarización del indio), aculturación planificada (transformación del hacer y del pensar), etc. [...] han tratado de quebrar los cimientos indígenas, en beneficio de la modernidad o la integración nacional”¹². En palabras de Barre, el indigenismo es una ideología que perdió el carácter reivindicatorio de sus orígenes para convertirse en una ideología al servicio del Estado.¹³ En esta misma línea, Hirsch explica que la educación indígena en Argentina ha estado siempre en entredicho y de hecho, gran parte de las normas de las escuelas provienen de “una especie de naturalización de las pautas propias de la sociedad hegemónica”¹⁴. Nagy afirma que durante el siglo XIX, la escuela tuvo como objetivo la homogeneización de la sociedad para la construcción de la identidad nacional. Esta educación se caracterizó por una homogeneidad en los contenidos con una orientación nacionalista. Este autor además explica que “la conformación de una ‘educación pública’ [estuvo] vinculada desde sus inicios a atender las necesidades del proyecto hegemónico de construcción del Estado-nación argentino”¹⁵.

La presencia de ese ‘otro’, del ‘indígena’, fue invisibilizada hasta la etapa democrática-neoliberal, cuando la diversidad cultural es reconocida en leyes. Nagy afirma que bajo esta idea de pluralismo democrático se promociona la existencia de las diferencias como parte de la sociedad, sin un análisis de las relaciones de poder, determinando una mirada ‘multiculturalista’ de la educación de la época¹⁶. Hirsch agrega que desde 1983 se comenzaron a reconstruir las organizaciones indígenas en pos de una mayor participación en los movimientos y reconocimiento por parte del Estado de la importancia de implementar una educación que contemplara las diferencias culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas.

¹⁰ Díaz y Rodríguez de Anca, La Interculturalidad en debate.

¹¹ Félix Báez-Jorge, Antropología e Indigenismo en Latinoamérica Señas de Identidad, 2002. Consultado el 20 de abril de 2015. Disponible en <http://www.ram-wan.net/restrepo/latinoamericanas/antropologia%20e%20indigenismo.pdf>, p. 17

¹² Báez-Jorge, Antropología e Indigenismo, p.20.

¹³ Marie Chantal Barre, Ideologías indigenistas y movimientos indios. Ciudad: Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1983.

¹⁴ Silvia Hirsch y Adriana Serrudo, La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires, Noveduc libros, 2010, p. 20.

¹⁵ Mariano Nagy, Una educación para el desierto argentino: Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales “Espacio. blanco, Serie. Indagaciones”. 2013, vol 23, N°2. Consultada: el 22 de abril de 2015. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852013000200001&lng=es&nrm=iso. 1515-9485. P. 191

¹⁶ Mariano Nagy, Una educación para el desierto argentino, p. 193.

Pero muchas veces las políticas educativas a ser destinadas a estas comunidades no contaron con la participación efectiva de los destinatarios y aún hoy, a pesar de los avances a nivel de investigación educativa y reformas curriculares “sigue habiendo un profundo desconocimiento en el plano de la diversidad cultural y lingüística. Los libros de texto continúan reproduciendo la visión fosilizada y folclórica de las comunidades indígenas, desconociendo la diversidad, el número de pueblos indígenas y sus lenguas, así como de su situación actual”¹⁷.

Materiales y métodos

El método de investigación utilizado se basó en el cualitativo, ya que se enfocó en las experiencias y puntos de vista de ciertos individuos y se generó teoría fundamentada en las perspectivas de los participantes.¹⁸ Para llevar adelante este trabajo, se tomó a investigadoras como Favret-Saada, quien habla de una metodología que le permitió ‘ser afectada’ y a partir de esa experiencia llegar a algún tipo de conocimiento¹⁹. Frente a otras formas de investigar que se centraban en lo observable independiente de las declaraciones del nativo y que lo alejaban del investigador haciéndolo reticente a responder o ser observado, Favret-Saada pone al descubierto la descalificación de la palabra nativa y la promoción de la del etnógrafo o el investigador, quien mediante una distancia que establece entre sí mismo y su objeto de estudio, logra que su visión sobre el ‘otro’ muchas veces sea tomada como equivalente a la verdad. Para superar estos límites provistos por lo que hasta el momento se consideraba trabajo científico, ella se inserta en la situación a investigar como una más, para indagar durante el proceso. Se hizo necesario que ella experimentara personalmente (y no científicamente) los efectos reales de esa red particular de comunicación humana que pretendía entender. Zapata y Genovesi explican, retomando a Favret-Saada, que “es importante para el trabajo de campo “dejarnos afectar” por las realidades que viven y experimentan nuestros informantes e interlocutores, abandonando nuestro principio de orientación etnocéntrico como única medida de la realidad y de las teorías que elaboramos”²⁰.

Esta visión se hizo relevante en la presente investigación, ya que la autora entrevistó a los docentes es actualmente miembro de grupos de trabajo y de intercambio de ideas sobre proyectos interculturales realizados en las escuelas estatales de Buenos Aires (Provincia) en grupos de estudio como el Grupo de Estudio y Trabajo sobre Indigenismo, Indianidad y Memoria Indígena²¹ y como parte de las reuniones de la Mesa Autogestionada de Educación Intercultural.²² El posicionamiento de quien escribe es el de una docente descendiente afro-

¹⁷ Hirsch y Serrudo, *La educación Intercultural Bilingüe en Argentina*, p. 39.

¹⁸ R Hernández Sampieri, C Fernández Collado y Lucio Baptista, *Caracterización de la investigación cualitativa en*, P. Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill, 2006.

¹⁹ Laura Zapata y Genovesi, Mariela. Jeanne Favret- Saada: ser afectado como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico. “Avá” 2013, n.23. Consultada: el 20 de abril de 2015. pp. 00-00. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185116942013000200002&lng=es&nrm=iso, ISSN 1851-1694,

²⁰ Laura Zapata y Genovesi, Mariela. Jeanne Favret- Saada: ser afectado como medio de conocimiento.

²¹ “Programa de Antropología Social. Grupo de Estudio y Trabajo sobre Indigenismo, Indianidad y Memoria Indígena (GEIIMI)”, Dra. Laura Zapata. Consultada el 03 de julio, de 2015, Disponible en: <http://pas.ides.org.ar/grupo-de-estudio-y-trabajo-sobre-indigenismo-indianidad-y-memoria-indigena-geiimi>.

²² “Blog de la Mesa Autogestionada de educación intercultural”. Consultada el 4 de junio, de 2015, Disponible en: <http://mesadeeducacionintercultural.blogspot.com.ar/>.

chicheña educada en la ciudad y alejada del territorio ancestral pero involucrada en la lucha indígena y cuyo estudio es parte de un proceso de búsqueda y reconstrucción de conocimientos y reivindicación de las diversas identidades que integran lo denominado como ‘pueblos indígenas’.

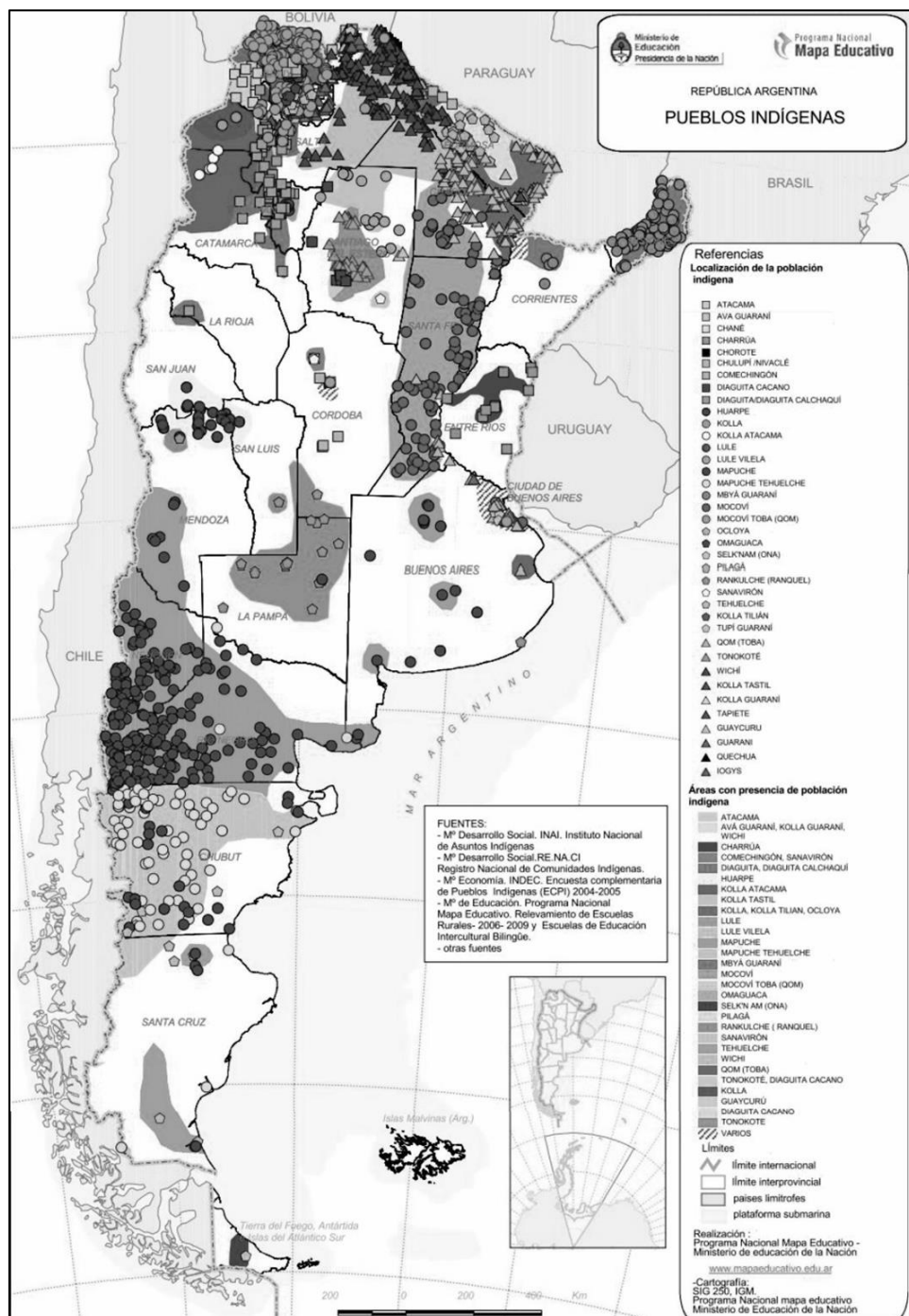
El desafío, para la autora, del trabajo de tesis que dio origen a este artículo, radicó en abandonar los propios preconceptos sobre educación y abrirse a las diferentes voces indígenas y no-indígenas que trabajan en proyectos interculturales, incluso a aquellas en contraposición con las propias ideas de educación indígena o intercultural resultado de la propia experiencia como estudiante y docente. Dicho ‘abrirse al otro’ implicó no sólo una comunicación con los/las entrevistados/as, sino que intenta incluir algunos aspectos de una investigación ‘dialógica’. Con este fin, tanto los objetivos, como los temas a tratar en las entrevistas y el análisis de las mismas contaron con la colaboración de las/los entrevistados, permitiendo una retroalimentación continua durante todo el proceso de producción de este trabajo.

Es necesario también expresar que las miradas de los docentes entrevistados pueden no representar las necesidades y demandas de las comunidades indígenas urbanas del actual territorio bonaerense,²³ por lo cual será necesario un trabajo posterior con los líderes, ancianos y jóvenes indígenas de las diferentes comunidades. Sobre esta base, las técnicas de investigación fueron:

- entrevistas con preguntas abiertas a educadores indígenas y no indígenas (que trabajen en proyectos de educación intercultural) de escuelas secundarias estatales de Buenos Aires.
- análisis de legislación internacional, nacional y provincial sobre el derecho a educación de los pueblos indígenas.
- análisis grupal (entrevistados y entrevistadora) de las interpretaciones y afirmaciones que fueron surgiendo del estudio de las entrevistas.

En resumen, sobre la base del derecho a la educación de los pueblos indígenas y a la reivindicación de sus culturas en un contexto de interculturalidad urbano, se buscó analizar las herramientas legales disponibles actualmente para indagar sobre la posibilidad de implementación de modelos educativos que tengan en cuenta las diversas formas de enseñar y aprender y los tipos de conocimientos necesarios a ser transmitidos según las diferentes cosmovisiones, de acuerdo a las herramientas legislativas y programas políticos vigentes en particular en la Provincia de Buenos Aires.

²³ La mayoría de las comunidades indígenas de Buenos Aires son urbanas y la mayoría mantiene relaciones con sus comunidades de origen.



Mapa de Pueblos Indígenas en Argentina. Fuente: Ministerio de Educación. Mapa Educativo de Pueblos Indígenas. / <http://www.mapaeducativo.edu.ar/images/stories/men/pueblos-indigenas.pdf>,

Resultados y discusión

El proceso de invisibilización de los pueblos indígenas, reforzado a través del discurso de una “historia oficial” desde la conformación misma del Estado Nacional, ha sido reconocido desde el Ministerio de Educación de la Nación. Por un lado, desde el mismo

Ministerio se admitió que a lo largo de la historia argentina se ha descripto a los pueblos indígenas como salvajes cuya presencia debía ser eliminada para la construcción de una Nación. Los discursos sobre el 'indio' giraban en torno al 'salvajismo, arcaísmo y belicismo'. Pero también esta invisibilización se dio a través de otras acciones como el situarlos en un pasado remoto, y hablar de estos pueblos como aquellos pobladores que "solían habitar el territorio argentino", dando a entender que en la actualidad se encuentran extintos o que algunos de sus descendientes sobreviven en algún lugar lejano del país.²⁴ Es por esto que para comprender la realidad indígena en Argentina creemos necesario insistir en primer lugar en la necesidad de una visibilización de los diferentes pueblos en la cartografía actual.

Los mapas oficiales son presentados por el Programa Nacional de Mapa Educativo y la página web Atlas Nacional de Pueblos Indígenas, como resultado del Censo Nacional del año 2010, donde se visibilizó la existencia de 955.032 indígenas o descendientes de indígenas.²⁵ Sin embargo, nos parece necesario destacar que aún hoy, muchas familias no se reconocen públicamente como indígenas, por miedo a ser discriminados o por rechazo al etiquetamiento, como consecuencia de los diferentes procesos de exclusión y negación de las culturas originarias que han debilitado los lazos de los pueblos con sus ancestros. La visibilización de estos mapas nos ayudarán tanto a comprender la realidad de la presencia de las comunidades indígenas en Buenos Aires, como a pensar que existen también familias que no conforman 'comunidades' pero que son descendientes indígenas, mantienen su cultura y lazos con las comunidades de las que provienen, y que son parte del alumnado en todos los niveles educativos a lo largo de todo el territorio.

Esta visibilización es tan importante como la voz de quienes han trabajado en proyectos de educación intercultural incluso cuando las leyes argentinas aún no lo planteaban explícitamente. Es por esta razón que creímos necesario contactarnos con aquellos docentes y referentes de este tipo de proyectos tales como Millán, Farías, Thea, Dufour y Litrenta.²⁶ Los y las educadores/as entrevistados identificaron dos grandes falencias en el modelo actual de educación: la primera vinculada con la estructura y organización del sistema educativo formal, regulado por manuales y reglamentos generales para la gestión de los aspectos administrativos y por diseños curriculares provinciales que determinan las formas de enseñanza, los objetivos, los contenidos y la organización horaria de cada materia, previamente determinada según la orientación de cada escuela secundaria.

Si bien en los marcos normativos generales se hace mención de la contextualización curricular y a la necesidad de participación de la comunidad, al mismo tiempo se insta a los docentes a cumplir y ejecutar los lineamientos de los diseños curriculares vigentes, y a los directivos a plantear proyectos institucionales priorizando cuestiones administrativas como

²⁴ "Atlas de los Pueblos Indígenas" Ministerio de Educación-Programa Nacional Mapa Educativo. Consultado el 19 de junio, de 2015. Disponible en: http://www.mapaeducativo.edu.ar/pueblos_indigenas/.

²⁵ Nos parece pertinente mencionar que si comparamos la cantidad de personas indígenas reconocidas en el censo del año 2005 con el último del año 2010, la población indígena en cifras oficiales ha aumentado de 650.000 a 950.000, hecho que nos parece sería el resultado de un fortalecimiento de los pueblos indígenas en cuanto a la autodefinición como tales.

²⁶ Mirta Millán, Carolina Farías, Alba Thea, Mariana Dufour y Sergio Litrenta en Ledesma Resumen de entrevistas realizadas a, E. 2015; Los pueblos indígenas urbanos y su derecho a la educación: Desafíos de una educación intercultural desde la perspectiva de educadores en escuelas secundarias estatales de Buenos Aires. Universidad Nacional de San Martín, Argentina Tesis de Maestría.

los horarios del plantel docente y los diseños curriculares, limitando el espacio de participación real de la comunidad. Es decir que desde el discurso se habla de co-construcción de conocimientos, se reconoce la diversidad y se habla de la necesidad de una reconfiguración del espacio escolar y de los roles de los actores, pero al mismo tiempo se impone desde cada diseño curricular ‘los saberes socialmente válidos’, se predefinen contenidos, prácticas de enseñanza y formas de evaluación, carga horaria entre otras especificaciones que reducen el espacio de decisión y participación, incluso de consulta, de los alumnos y sus familias.

A estas limitaciones del sistema formal se suma la segunda falencia: una formación docente inadecuada para un contexto de diversidad cultural como el de la provincia de Buenos Aires y un marcado desfasaje entre lo que se enseña en la escuela y las necesidades reales de los alumnos, sus familias y las comunidades. Durante las entrevistas, se ha hecho presente la referencia a la presencia de estereotipos sobre los/las niños/as y adolescentes indígenas y/o migrantes tanto en los discursos como en el accionar de muchos docentes. Se hizo mención de la derivación de jóvenes y niños/as al gabinete psicopedagógico o a la atención de fonoaudiólogas como solución a lo que los docentes identificaron como problemas: ‘la timidez’, ‘la no participación’ y ‘problemas en el habla’ en casos donde la lengua materna no es el español. La comunicadora social Mariana Dufour plantea que la presión generada por la escuela, los medios de comunicaciones y otras instituciones ha causado en los niños escolarizados ‘un paralizante temor al ridículo y la burla’:

Lo primero que aprende el niño cuando ingresa al aula es que ‘no sabe’, la que sabe es la maestra [...] el alumno intuye que todo lo que tenga ‘sabor’ popular o forme parte de sus creencias y costumbres, es considerado por el otro como patrimonio de una clase inculta²⁷.

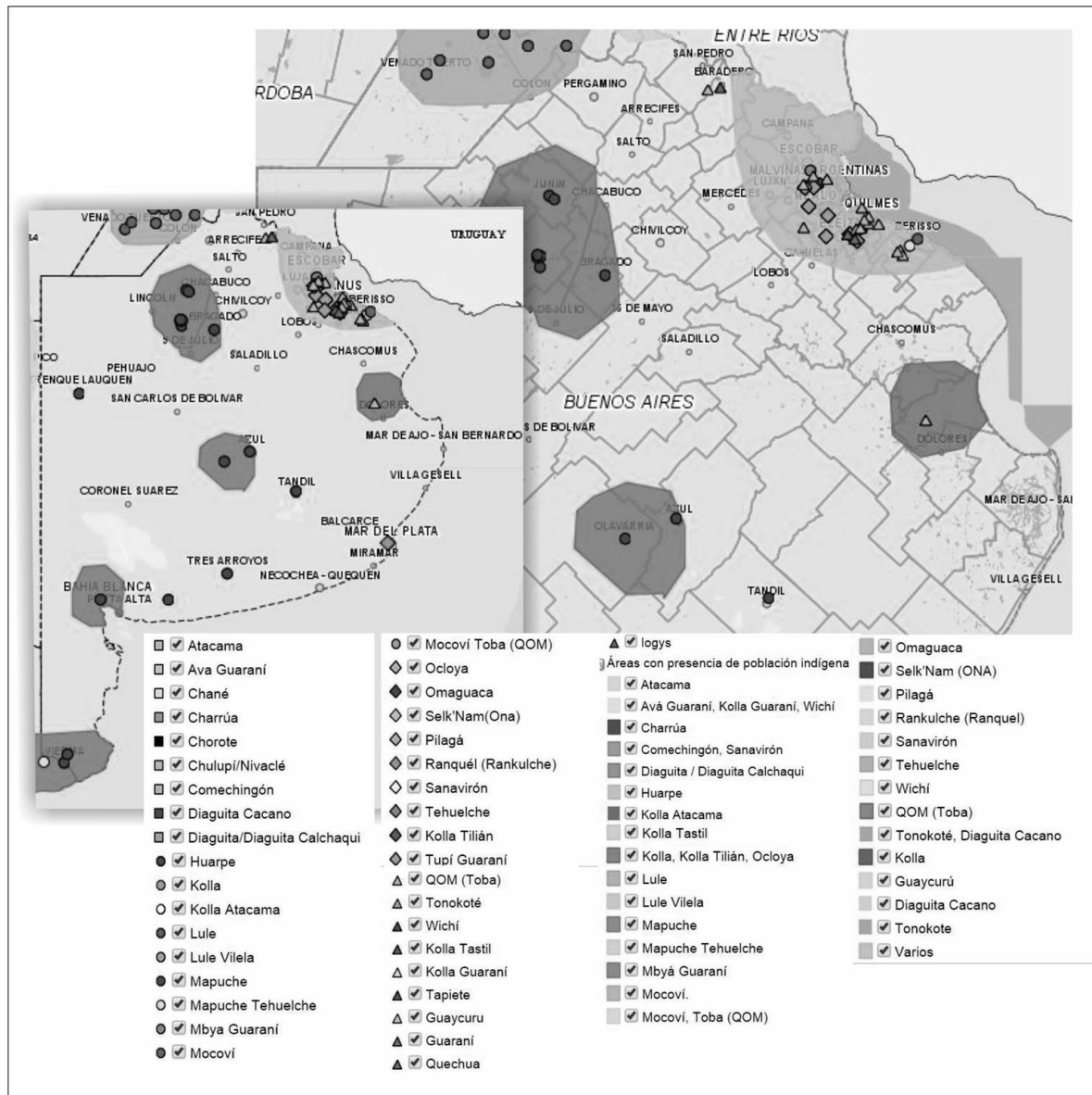
El profesor Sergio Litrenta atribuye esta falencia a la falta de herramientas y formación desde los profesorados para trabajar en contextos multiculturales, y agrega:

Hoy la escuela tiene una necesidad: reemplazar la función de homogenización del siglo XIX por la del respeto por la diversidad del siglo XX y XXI, pero en esta transición no se ha dado una reflexión profunda en los profesorados [...] y cuando el docente llega al aula reacciona rechazando esa diversidad o invisibilizando a ese chico que ve como proveniente de ‘otra sociedad’.

En relación a este planteo, nos parece apropiado retomar a Sagastizabal quien hace referencia a cuatro formas de trabajo de los docentes frente a la diversidad cultural. La primera es la *asimilación*, que responde a un modo jerárquico de considerar la diversidad, donde el otro debe anular esa diferencia. La segunda es la *compensación*, que transforma la diferencia en deficiencia, y por lo tanto relaciona la diversidad con carencias para lo cual se diseñan políticas educativas compensatorias, relacionando las carencias materiales con carencias culturales, afectivas, intelectuales y morales. La tercera es la *multicultural*, donde se asume la heterogeneidad de la sociedad pero se exagera la diferencia y transforma la diversidad cultural en *ghettos*. Esta visión entiende a la cultura como algo estático, motivo por el cual se

²⁷ Mariana Dufour, Educación para los pueblos originarios. Entrevista realizada por: Erika Ledesma. 30 de junio 2015.

hace necesario crear escuelas o programas especiales para los niños que provienen de grupos culturales diferentes a los de la clase media urbana. Finalmente, estaría la *educación intercultural*, que responde a la idea de una sociedad multicultural pero con el objetivo de una ‘integración pluralista’ donde la diversidad cultural es reconocida como legítima en interacción para la construcción conjunta de una sociedad.²⁸



En la actualidad estas cuatro formas de reacción de los docentes conviven en la escuela y los estereotipos que subyacen a este accionar se refuerzan con la marginalización de las escuelas rurales o urbanas con mayor matrícula de alumnos indígenas y/o migrantes. Es por esto que aún hoy, la escuela continúa siendo un espacio de reproducción de estereotipos, y en palabras

²⁸ María Sagastizabal, *Distancia cultural comunidad-escuela* en Sagastizabal, M. (Dir.) *Diversidad cultural y fracaso escolar Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Ciudad: Argentina, Noveduc Editorial, 2004.

de Mignolo, un espacio de “dominio epistémico y del sujeto, con un control del conocimiento”²⁹.

Dichas falencias podrían ser superadas mediante la implementación de la propuesta de educación intercultural promovida por la legislación nacional e internacional y resignificada en este trabajo por las y los educadores indígenas y no indígenas entrevistados. Según estas miradas la educación intercultural consistiría en un intercambio reflexivo, dialógico, para la construcción colectiva de conocimientos, y esta práctica no podría ser teórica sino que debería ser vivenciada en las aulas de todos los niveles educativos. Pero esto sólo sería posible de haber una relación ‘recíproca de igualdad de condiciones’ de todas las perspectivas: indígenas, ‘criollas’, afro, entre otras.

Sin embargo, dicha relación no es la que prevalece en nuestras escuelas ya que el conocimiento occidental es el único mayormente valorado y los saberes indígenas son excluidos o utilizados como vías para la adquisición del conocimiento científico, sin valorar los saberes y lenguas ancestrales por su importancia en sí mismos. Es esa disociación entre el discurso manifiesto y la práctica, la que ocasiona un vaciamiento del significado de la educación intercultural impulsada desde el discurso oficial. Sin financiamiento además para llevar adelante los cambios necesarios en la estructura del sistema educativo argentino y mediante la invisibilización de programas interculturales creados para dar cumplimiento a la ley, aunque también en forma limitada por la falta de políticas públicas que acompañen este trabajo, no es posible erradicar esas miradas *socio-biologistas*, indigenistas e integracionistas o civilizatorias sobre los pueblos indígenas, que aún hoy conviven en el imaginario de docentes, directivos y en la sociedad occidentalizada actual.

No obstante ello y más allá de los diversos obstáculos que los educadores enfrentan a la hora de intentar llevar a cabo proyectos interculturales, nuestros/as entrevistados/as se mantienen firmes en la convicción de que el cambio se puede producir, que la interculturalidad puede ser ‘vívida’ incluso en los espacios áulicos con los que contamos en la actualidad. Para poder implementar estas formas de educación intercultural con los recursos y herramientas legales actuales, nuestros entrevistados proponen un cambio en la mirada sobre diferentes aspectos como: qué se entiende como enseñanza-aprendizaje desde las enseñanzas de los/las abuelos/as indígenas; una revisión de los roles de alumnos, docentes, familias, comunidades en el ámbito escolar; un análisis crítico de los conocimientos a ser trabajados; la apropiación del espacio y finalmente, la necesidad de trabajar formas alternativas de producir conocimiento desde las investigaciones académicas y su difusión en los profesorado.

Pero también, y retomando las palabras de Tubino, es necesario recordar que la interculturalidad sólo es posible como política de Estado. “En los esquemas actuales del Estado-nación homogéneo, no es posible hacer interculturalidad. La opción por la interculturalidad es opción por un modelo alternativo de Estado, que sirva como marco de referencia que estimule la construcción de formas de convivencia entre los diferentes que

²⁹ Walter Mignolo, *The idea of Latin America*. Estados Unidos, Blackwell Publishing, 2005, p.11.

sean más justas y dignas³⁰. Tal como nos lo recuerda Mariana Dufour, la interculturalidad no puede ser trabajada solo desde la escuela, sino que debe ser parte de una decisión política instituida en todas sus instituciones: “la Educación Intercultural debe ser parte de un proceso abarcador que implique y movilice a la comunidad en su totalidad detrás de un objetivo claro: respetar el derecho que todos los niños tienen de conocer su realidad presente y pasada³¹”.

En resumen, nuestras entrevistadas plantearon una resignificación de diversos elementos presentes en nuestra educación formal del nivel secundario mediante la revaloración de formas de enseñar y aprender de nuestros abuelos y ancestros. Ellas rescataron la importancia de la construcción de vínculos afectivos, en un marco de escucha mutua y diálogo en igualdad de condiciones. Esas formas de enseñar de los abuelos y abuelas, padres y madres, vecinos y otros actores de las comunidades nos hablan de la importancia de la participación de toda la comunidad en la educación mediante la apropiación del espacio escolar de todos los involucrados en estos procesos educativos.

Nuestras entrevistadas nos han hablado de interculturalidad como concepto de vida, como algo vivencial necesario para la construcción colaborativa de conocimientos y para la enseñanza respetuosa de las diferentes cosmovisiones de nuestros alumnos y sus familias. Además, a través de las experiencias y recuerdos de nuestras/os entrevistadas/os hemos reafirmado la importancia del ejercicio de miradas críticas hacia los contenidos y prácticas que nos son impuestas desde los organismos estatales pero también hacia nuestras propias culturas. Todo esto conforma lo que nuestros entrevistados rescatan como propuestas interculturales, reforzando la crítica contra aquellos intentos de relacionar lo intercultural solo con la inclusión de algún contenido teórico sobre los pueblos originarios en la currícula oficial.

Conclusiones

Finalmente, retomando las palabras de nuestras/os educadoras/es entrevistadas/os, la interculturalidad no es teoría, es vivencia, es un diálogo continuo para la construcción de conocimientos en forma comunitaria, diálogo que se extiende a la formación docente y a las actividades de investigación como parte fundamental en la gestación del cambio hacia una educación de todos y todas, sin perder de vista los derechos adquiridos expresados en los instrumentos internacionales sobre derechos humanos y en la legislación nacional y provincial, en los cuales además del derecho y la necesidad de todos a una educación intercultural, también se plantea la posibilidad de proyectos educativos controlados por las mismas pueblos originarias, donde los saberes indígenas serían la base de la organización educativa y su complemento, los conocimientos occidentales. Esto implica también el deber del Estado de brindar educación a todos, a través de una reorganización de los roles y una redistribución del poder de decisión más democrática como forma de asegurar el respeto por las diferentes formas de entender el mundo, no sólo indígena sino también de los diferentes

³⁰ Fidel Tubino, “La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos”. “Cuadernos Interculturales”, volumen 3, N° 5, julio-diciembre, 2005. Consultada el 27 de junio de 2015. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200506>. P.95

³¹ Mariana Dufour, Educación para los pueblos originarios en Bs. As. Entrevista realizada por: Erika Ledesma. 19 junio 2015.

sectores y culturas que conforman nuestra sociedad, motivo por el cual hablamos de una educación intercultural como una educación dialógica y un derecho de todos y todas. Derecho que debe estar presente y constituirse en base de las políticas educativas destinadas a toda la población.

Bibliografía

- “Blog de la Mesa Autogestionada de educación intercultural”. Acceso el 4 de junio, de 2015. Disponible en <http://mesadeeducacionintercultural.blogspot.com.ar/>
- Báez-Jorge, Félix. “Antropología e Indigenismo en Latinoamérica Señas de Identidad”, en Portilla, M. (coord.). *Motivos de la Antropología Americanista*. México, FCE, 2002, p.17. Consultado el 20 de abril de 2015. Disponible en: <http://www.ramwan.net/restrepo/latinoamericanas/antropologia%20e%20indigenismo.pdf>,
- Barre, Marie Chantal. *Ideologías indigenistas y movimientos indios*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1983.
- Consejo Permanente de la Organización de los Estados Americanos. *Cuadro comparativo entre el proyecto de declaración americana sobre los derechos de los pueblos indígenas y la declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Documento preparado por la Oficina de Derecho Internacional)*. OEA/Ser.K/XVI GT/DADIN/doc.317/07 rev. 1, 14 marzo 2008. Disponible en: http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/GT-DADIN_doc_317-07_rev1_esp.pdf
- Díaz, Raúl, Rodríguez de Anca, Alejandra. *La Interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*. “Astrolabio” [en línea], 2006. Acceso el 20 de abril, de 2015. Disponible en <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/diasanca.php>
- Dufour, Mariana. *Educación para los pueblos originarios en Bs. As.* [Entrevista]. Entrevista realizada por: Erika Ledesma. 19 junio 2015.
- Freire, Paulo. *Acción Cultural para la Libertad*. Buenos Aires, Tierra Nueva S.R.L, 1975, p.14.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio *Caracterización de la investigación cualitativa, Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, (4ta ed.) 2006.
- Hirsch, Silvia, Serrudo, Adriana. *La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires, Noveduc libros, 2010, p. 39.
- Nagy, Mariano. *Una educación para el desierto argentino: Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales*. “Espacios en Blanco, Ser. Indagaciones”, volumen 23, n°2, 2013, p. 191. Acceso el 22 de abril de 2015. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852013000200001&lng=es&nrm=iso.
- Organización de Estados Americanos en. *Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* Decimoctava Reunión de Negociaciones para la Búsqueda de Consensos (Washington, D.C. Del 13al 15 De Mayo De 2015). Disponible en: http://scm.oas.org/doc_public/SPANISH/HIST_15/DADIN00471S04.doc
- Organización de los Estados Americanos. *Carta Democrática Interamericana*. Acceso el 1 de junio de 2015. Disponible en: http://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm.
- Organización de los Estados Americanos. *Programa de Acción sobre los Pueblos Indígenas en las Américas*. Disponible en: http://www.oas.org/es/sla/ddi/pueblos_indigenas_programa_accion.asp

- Programa de Antropología Social. *Grupo de Estudio y Trabajo sobre Indigenismo, Indianidad y Memoria Indígena (GEIIMI)*. Consultado el 03 de julio de 2015. Disponible en: <http://pas.ides.org.ar/grupo-de-estudio-y-trabajo-sobre-indigenismo-indianidad-y-memoria-indigena-geiimi>.
- Tubino, Fidel. *La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos*. “Cuadernos Interculturales”, volumen 3, n°5, julio-diciembre, 2005, p. 91. Consultado el 27 de junio de 2015 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200506>.
- Zapata, Laura, Genovesi, Mariela. *Jeanne Favret- Saada: ser afectado como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico*. “Avá” 2013, n.23, pp. 00-00. Consultada el 20 de abril de 2015. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942013000200002&lng=es&nrm=iso, ISSN 1851-1694.