

La puesta en valor de la diversidad cultural: implicancias y efectos

Claudia Briones*



En un tiempo de globalización, el objeto de estudio más revelador, más cuestionador de las pseudocertezas etnocéntricas o disciplinarias es la interculturalidad

García Canclini (2004: 101)

Resumen

La puesta en valor de la diversidad cultural: implicancias y efectos **Assesment of cultural diversity: implications and effects**

Este texto se centra en identificar diversas formas de concebir la diversidad cultural y la interculturalidad, desde diferentes enfoques y en perspectiva histórica, y enuncia los posibles puntos de partida más fructíferos para encarar la construcción de sociedades donde la interculturalidad devenga horizonte de significación y acción con potencialidad emancipatoria.

Abstract

This text revolves around the identification of diverse forms of conceiving cultural diversity and interculturality from the different approaches and in historical perspective. Also, it announces the most fruitful possible starting points to face the construction of societies where interculturality becomes a meaningful horizon of action with freeing potential.

Résumé

Ce texte est centré sur l'identification des diverses manières de concevoir la diversité culturelle et l'interculturalité, depuis différentes approches et en perspective et dans une perspective historique, en énonçant les possibles points de départ les plus avantageux pour faire face à la construction de sociétés où l'interculturalité devienne horizon de signification et action avec potentialité émancipatrice.

Palabras clave

Diversidad cultural, interculturalidad.
Cultural diversity, interculturality.

* Profesora Titular de la Universidad de Buenos Aires, e investigadora del CONICET (Argentina).

Introducción

Lejos de ser una experta en etnoeducación, mi experiencia antropológica de trabajo con el pueblo Mapuche en Argentina me llevó a interesarme en los derechos de los pueblos originarios, y en la génesis y operatoria de formaciones de alteridad que ejercen distintas resistencias a un reconocimiento pleno de esos derechos. Con base en esta experiencia, no estoy en condiciones de discutir desde un punto de vista pedagógico la pertinencia de distintas propuestas de interculturalidad. Tampoco provengo de un país con amplia experiencia comparativa en la discusión, diseño y ejecución de proyectos en esta área. A pesar de —o quizá gracias a— ambas limitaciones, sí estoy un poco más entrenada en identificar factores que complican las posibilidades de diseñar ordenamientos político-jurídicos que hagan lugar a la heterogeneidad de nuestras sociedades.

Me voy a centrar entonces en identificar, desde mis propias experiencias y lecturas, distintas formas de concebir la *diversidad cultural* y la *interculturalidad*, explicitando primero desde qué enfoque abordo estos dos conceptos. Introduzco después una breve historia sobre los procesos que han llevado a ver la diversidad cultural como un valor, para poner en contexto algunas de las características y condicionamientos de época en que nos toca pensar estos temas. Examinó a continuación formas contrastadas de definir estos temas que se vienen debatiendo en mi país, como ejemplos a partir de los cuales identificar desde qué ejes de análisis conviene analizar las implicancias y efectos de esas distintas formas de pensar la diversidad cultural y la interculturalidad. Comparto, por último, lo que me parecen son los puntos de partida más fructíferos para encarar la construcción de sociedades donde la interculturalidad devenga horizonte de significación y acción con potencialidad emancipatoria.

Un lugar desde donde mirar

Que el mundo en que vivimos y los seres humanos que lo habitamos somos heterogéneos es casi un dato de sentido común. Menos transparente es qué significa y qué consecuencias trae esa heterogeneidad, pues cualquier manera de representarla ya es fruto de procesos de significación. Lo interesante en todo caso es que vivimos en una época en que hablamos de tal heterogeneidad mayormente como *diversidad cultural* y *biodiversidad*. Más interesante aún, que desde el reporte “Nuestra diversidad creativa” de la Unesco de 1995 (Unesco, 1997), hasta las propagandas de Coca Cola y de los Colores Unidos de Benetton, sugieren que las diferencias no son un problema, sino un valor, un recurso, un capital, incluso un derecho. Asociado a esto, va entonces la idea de que la diversidad cultural y la biodiversidad deben ser gestionadas y administradas. Por tanto, conceptos como los de *multiculturalismo*, *interculturalidad* y *seguridad ambiental* surgen como cuestiones de agenda política y materia de políticas públicas tanto nacionales como internacionales.

Coloco los conceptos de *diversidad cultural* y *biodiversidad* a la par, simplemente para llamar la atención a dos niveles de reconocimiento de la importancia de la heterogeneidad que, si bien son distintos, se van entramando para las mismas épocas. Por compartir, además, contextos de transformación más amplios, ambos se han venido resignificando, interrefiriendo e interfiriendo mutuamente de maneras complejas (Ulloa, 2004). Su examen en paralelo nos dice menos de cambios en las heterogeneidades representadas, que de transformaciones de época en las maneras de entramar el sistema-mundo, con base en nuevas formas de acumulación del capital, y de dirimir y concebir desafíos y amenazas geopolíticos a escala planetaria. Aunque sería entonces imperioso trabajarlos juntos, por razones de tiempo y competencia me centro aquí en rastrear sólo algunas implicaciones del primero de ellos. Me ceñiré, más específicamente, a

aquellas de sus significaciones que remiten a la idea de que cada país —o el planeta, por caso— se entrama a partir de la convivencia de grupos / sociedades / pueblos con culturas tan propias y diferentes como valiosas.

Para entender esta puesta en valor de la diversidad cultural, entonces, para examinar las implicancias y efectos que esa valorización conlleva en términos de alentar políticas y reordenamientos de los acuerdos de “convivencia entre grupos y culturas diferentes”, sugiero un doble movimiento.

Primero, el de tomar la diversidad cultural no como mero dato de la realidad, sino como una construcción sociohistórica, esto es, como forma de entender la heterogeneidad humana del mundo, que no existe por fuera de representaciones culturales sobre lo que esa heterogeneidad es, significa o implica. Hablamos de representaciones que involucran no sólo a quienes son rotulados como “diversos” y a quienes fijan políticas al respecto, sino también a las mismas ciencias sociales, que se piensan como proveedoras de herramientas y explicaciones sobre (y para) unos y otros. En otras palabras, de formas conflictivas de producción de lo social que tienen, a su vez, sus propias genealogías. Por tanto, de un campo que, referido antes que nada a formas de pensar lo social en vez de a “características de lo social”, no está al margen de disputas hegemónicas sobre cuál es la mejor forma de representar simbólicamente —la *darstellung* de Marx— y representar políticamente —como *vertretung* marxiana (Spivak, 1988: 288-289)— ese campo, sea para aminorar o sea para revertir relaciones de subordinación e irrespeto valorativo.

El segundo movimiento apunta a poner la emergencia de esas distintas formas de concebir y representar la diversidad en contextos más amplios, que nos permitan entender, por ejemplo, porqué, en países como los nuestros —discriminadores de puertas adentro y de

pendientes de las miradas, economías y geopolíticas metropolitanas de puertas afuera—, la diversidad cultural, que hasta no hace mucho era vista como un lastre para el desarrollo, pasó a ser proclamada como valor potencial.

Entiendo que este doble movimiento de pensar la diversidad cultural menos como dato de la realidad que como construcción sociohistórica —menos como realidad natural que como concepto que, siendo fruto de la historia, se disputa en la historia—, permite, por un lado, pensar dinámicamente la dimensión cultural de los procesos socioeconómicos, político-jurídicos e ideológicos y, por otro, identificar los verdaderos puntos de fricción y los posibles puntos de acuerdo en torno a distintas propuestas de reconocimiento del valor de la diversidad cultural. Paso entonces a historiar a continuación algunos aspectos del proceso, para luego examinar sus implicancias.

La puesta en valor de la diversidad cultural: una historia posible (entre otras)

No pretendo emprender aquí una genealogía detallada de los complejos procesos que han ido poniendo en valor la diversidad cultural, porque sería imposible intentar agotar procesos con dimensiones geopolíticas, económicas, ideológicas, jurídicas, y hasta mediáticas y militares, cuyas resonancias atraviesan y enlazan arenas tanto internacionales, cuanto nacionales y también locales. Antes bien, me conformo con presentar una historia interesada en el presente, que se limita a señalar dos umbrales relevantes en la gestación de significaciones que se encuentran visiblemente activas en muchas de las iniciativas que hoy debaten mejores y peores formas de dar cabida a la diversidad cultural. Me refiero, por un lado, al surgimiento de lo que se ha dado en llamar “las políticas de la identidad” y, por otro, al de esas nuevas retóricas que, comenzando a ver la cultura / lo cultural como pa-

rimonio y capital social, la convierten en una vía o pivote para promover un “desarrollo sustentable” y batallar contra diversas formas de “vulnerabilidad”.

Primer umbral

Paradójicamente, la llamada Guerra Fría transcurrió en contextos de alta temperatura, no sólo por la amenaza permanente de una nueva escalada bélica planetaria de prosapia nuclear, sino por coexistir en los países centrales con un reordenamiento de las relaciones de colonialismo ultramarino —por los procesos de descolonización de Asia y África— y de colonialismo interno —por la migración de contingentes de las excolonias a las metrópolis y por la emergencia al interior de ciertos países centrales de luchas por los derechos civiles (Briones, 1998). El recuerdo de “fines de los años sesenta y principios de los setenta” como época de tanta creatividad como convulsión, no parece ajeno al surgimiento de distintos movimientos (indianistas, feministas, *Black Power*, de liberación nacional, etc.) que pusieron en jaque ciertas certezas globales y nacionales en distintas partes del planeta. Entre ellas, la de que la modernización en marcha no siempre lograba conjurar lealtades étnicas que se pensaban atávicas o anacrónicas (Geertz, 1973), y la de que las promesas de una ciudadanía homogénea al interior de Estados-nación modernos, condensadas a menudo en ideas de “crisol de razas”, reproducían más desigualdades y diferencias de las que afirmaban remedar (Glazer y Moynihan, 1975).

Allanando el camino de lo que con el tiempo serían llamados “nuevos movimientos sociales”, la escenificación de demandas desde políticas alternativas de identidad presupone y crea una crisis que resulta de poner en duda estructuras “tradicionales” y explicativas de membresía y pertenencia en términos de clase, partido o Estado-nación (Mercer, 1991). Desde las instancias definidoras de políticas globales y nacionales, la diversidad empieza a

verse no ya como cuestión de la esfera privada o como complicación de la esfera pública a ser superada con el tiempo, sino como problema a ser proactivamente encarado para garantizar gobernabilidad. Al interior de los países centrales, el multiculturalismo emerge como respuesta hegemónica a esos movimientos y reclamos (Taylor, 1992). Apunta a implementar políticas de acción afirmativa, con el cometido de recrear ambientes propicios para una igualdad potencial de resultados que la igualdad de oportunidades pregonada por los discursos de ciudadanía homogénea no alcanzaba a garantizar.

Aunque ese multiculturalismo pueda ser definido de varias maneras y con diversos alcances (véase, por ejemplo, Kincheloe y Steinberg, 1999), en contextos como Estados Unidos parece pensarse inicialmente como una salida temporaria que duraría hasta que la igualdad de derecho quedara acompañada por una nivelación de hecho. Como política pública, sus fundamentos parecen enfatizar más los efectos que las razones históricas de la discriminación y la desigualdad, y las soluciones provistas operan más sobre las emergencias contemporáneas de una historia desagenciada, que sobre sus huellas encarnadas como condicionamientos estructurales.

En todo caso, pareciera que, en sus versiones más banales, la idea de hacer espacio a la diversidad cultural como característica de la esfera pública va propiciando ideas de sociedad concebidas a modo de archipiélagos o mosaicos étnicos. Estas ideas resultan problemáticas no sólo porque evocan una fragmentación o pura diferencia, que nunca se pone en relación con otros factores que también aparejan heterogeneización —por ejemplo, diferencias de clase social—, sino también porque promueven una falsa imagen de separación o aislamiento entre las distintas minorías, cuyas “diferencias” se reconocen como “legítimas”. Esta aceptación se basa, a la vez, en una autocomplaciente y asimétrica noción de “tolerancia”, que no busca poner en ten-

sión visiones alternativas del mundo vía su debate en el espacio público. Más bien, subyace una idea de coexistencia como derecho a la exposición / tematización pública de los patrimonios culturales de los diferentes, y un foco de acción concentrado en políticas de empleo y acceso a la educación.¹

A partir de estas experiencias, mi hipótesis es que, en contextos donde las diferencias o divisorias culturales se ven como infranqueables, tiende a prevalecer un modelo de multiculturalismo que tematiza, en vez de negar o silenciar, los efectos de esas divisorias como clave de gobernabilidad, pero no logra hacerlas porosas ni negociarlas de manera que remonten el modelo de la política como juego de suma cero que presuponen y crean. Es decir, modelos donde prima la idea de que para que unos ganen algo, otros necesariamente deben perder o resignar algo. La conflictividad que así se instala no sólo tiende a etnicizar como minoría a las mayorías sociológicas de un determinado contexto —permitiendo que, en un contexto como Estados Unidos, las reacciones tomen formas que, por ejemplo, reivindicar “los derechos de los rubios de ojos azules”—, sino que puede eventualmente evolucionar a lo que Susan Wright (1998) caracteriza como el racismo cultural de la Nueva Derecha británica, que se apropia

del lenguaje antirracista de respeto a las diferencias culturales, pero adopta una visión esencializante de las diferencias, para reafirmar límites y supremacías culturales.

Segundo umbral

Progresivamente, distintas instancias acaecidas en las décadas del ochenta y del noventa —como la sanción por las Naciones Unidas del “Decenio para la Cultura y el Desarrollo” (United Nations, 1984) o el “Decenio de los Pueblos Indígenas” (Naciones Unidas, 1994)— muestran que la cultura comienza a verse y promoverse a escala global como un valor de por sí, y por ende, un recurso para el desarrollo y un derecho inalienable. Las diferencias culturales no se piensan ya temporarias, sino capital social permanente, sobre cuya base se pueden dirimir diversas cuestiones que van desde la promoción de poblaciones vulnerables, hasta la administración selectiva de la multiculturalidad según la lógica de la transnacionalización económica (Yúdice, 2002).² Hablamos de un campo en el que mientras los organismos multilaterales de financiamiento pueden instar a los Estados a que

[...] los pueblos indígenas no sufran efectos adversos durante el proceso de desarrollo [...] y que reciban beneficios

1 Rachel Sieder (2004) argumenta que ciertas variantes del indigenismo latinoamericano ya anticipaban algunas de las características del multiculturalismo como mero reconocimiento de diferencias culturales que debían ser tomadas en cuenta para propiciar una integración más eficaz. No descarto que, en ciertos casos nacionales, este reconocimiento se haya tematizado más explícitamente. Aún así, pocas veces las políticas estatales indigenistas latinoamericanas gestionaron una “convivencia multicultural” como la buscada en ciertos países centrales a partir de la década del sesenta.

2 Sostiene Yúdice que hoy “es casi imposible encontrar declaraciones que no echen mano del arte y la cultura como recurso, sea para mejorar las condiciones sociales, como sucede en la creación de la tolerancia multicultural y en la participación cívica a través de la defensa de la ciudadanía cultural y de los derechos culturales por organizaciones similares a la UNESCO, sea para estimular el crecimiento económico mediante proyectos de desarrollo cultural urbano y la concomitante proliferación de museos cuyo fin es el turismo cultural” (Yúdice, 2002: 24-25). En un marco donde la cultura como recurso deviene pretexto expeditivo para el progreso sociopolítico y el crecimiento económico, prosigue el autor (p. 23), está operando “una nueva división internacional del trabajo cultural que yuxtapone la diferencia local a la administración y la inversión transnacionales” (p. 16). Esta nueva división del trabajo anuncia una economía política que concretamente puede implicar “la explotación del trabajo ‘inmaterial’ (por ejemplo, la ‘vida’ que las poblaciones subalternas aportan a la clase profesional-gerencial y a los turistas en las ciudades globales de hoy) y, además, la transformación de artistas e intelectuales en los gerentes de esa expropiación, llevada a cabo bajo el disfraz del trabajo ‘centrado en la comunidad’” (p. 51).

sociales y económicos que sean culturalmente compatibles,

comprometiéndose —como reza la Operativa 4.10 del Banco Mundial— sólo a financiar proyectos basados “en la plena consideración de las opciones preferidas por los pueblos indígenas involucrados” (World Bank, 2001), la trigésimo tercera Conferencia General de la Unesco ha aprobado recientemente una “Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales” que libera a las industrias culturales de las reglas del comercio internacional para proteger los bienes culturales y evitar que sean tratados como una mercancía más.³

Son, por tanto, muy distintas las agencias involucradas y proyectos que se generan desde este nuevo paraguas ideológico. Son aún mayores las presiones políticas que apuntan a abrir o cerrar ese paraguas en una u otra dirección, en un contexto geopolítico paradójico. Y decimos “paradójico” para señalar que la valoración positiva de la diversidad cultural va de la mano de la construcción de fundamentalismos de distinto signo, como enemigos centrales de una proclamada necesidad de democratización global —construcción que casualmente apela a ideas culturizadas como la de “Choque de civilizaciones”—. También para señalar que el creciente reconocimiento de derechos culturales especiales ha corrido parejo con la diseminación de una gubernamentalidad neoliberal (Gordon, 1991), que ha apañado una cada vez mayor conculcación o retracción de los derechos económico-sociales universales de amplios contingentes de la población mundial.

Por simplificar este complejo campo, empero, sí diríamos que intervienen, en él, orga-

nismos internacionales y agencias multilaterales que apelan a metáforas disciplinantes como la de “riesgo país”, para controlar a países deudores díscolos a quienes se conmina a reducir gastos, poner sus cuentas en orden pero, simultáneamente, a contraer créditos para promocionar a sus poblaciones vulnerables; Estados-nación que, con mayor o menor voluntad y convicción, definen formas más o menos negociadas de implementar políticas de reconocimiento de su heterogeneidad interior y de su distribución asimétrica de riqueza y, por ende, de vulnerabilidades; pueblos o segmentos societales que demandan que reconocimientos y derechos constitucionalmente sancionados devengan efectivos con base en metodologías participativas, así como variados equipos y organizaciones no gubernamentales (ONG) de apoyo.

No podría ilustrar aquí la complejidad de estos escenarios y las mejores o posibles maneras de maniobrar en ellos para dar cabida a estilos, trayectorias y concepciones pensadas en y desde distintos países o pueblos de Latinoamérica, en vez de simplemente copiar o traducir propuestas globales. Mantener este debate anclado en nuestras realidades me parece vital pues, a pesar de tendencias generales y paradojas de época compartidas, en cada país y región se han ido procesando agendas multilateralmente fijadas para la gestión de la diversidad, desde trayectorias propias de inserción en el sistema mundo que dejan disponibles distintos márgenes de maniobra para oponerse a presiones globales, así como también desde formaciones de alteridad históricamente sedimentadas que ejercen sus propias fricciones al nuevo sentido común de la época (Briones, 2005). Esto es, si bien hay dilemas compartidos, ha habido procesos de conformación de Estados-nación y de neoli-

3 En su preámbulo, este nuevo convenio afirma que la diversidad cultural es “una característica inherente a la humanidad”, un “móvil esencial para el desarrollo sostenible” y un elemento “indispensable para la paz y la seguridad local, nacional e internacional”. Reconocida “la importancia de los conocimientos tradicionales como fuente de riqueza material e inmaterial”, así como “la importancia de la cultura en la cohesión social”, se establece la necesidad de garantizar su protección y promoción (Unesco, 2005).

beralización “a la argentina”, “a la chilena” o “a la colombiana” que requieren análisis situados.

Lo que en todo caso me gustaría compartir, son ciertos aprendizajes acerca de dónde mirar y hacia dónde apuntar al momento de ver qué ponen en juego distintas propuestas que usan las ideas de *diversidad cultural e interculturalidad* como signos ideológicos clave. Es un aprendizaje realizado a partir del análisis de legislaciones que recogen propuestas de educación en la diversidad y de educación intercultural y bilingüe como derecho constitucional de los pueblos originarios en Argentina, así como de contrapropuestas y discusiones emanadas de los mismos pueblos originarios, equipos de apoyo y académicos en el país. Aunque parte de esos análisis están contenidos en otra parte (Briones, 2002; Briones *et al.*, 2006), los retomo brevemente aquí para emprender luego una sistematización de los ejes de lectura que ayudan a pensar —según creo— por dónde pasan las diferencias sustantivas en la forma de conceptualizar ambas nociones y qué consecuencias aparejan tales diferencias.

Implicancias y efectos de propuestas variadas: algunos ejemplos

Al decir que los conceptos *diversidad e interculturalidad* son conceptos disputados, nos referimos a que, para algunos, por ejemplo, “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 sigue pensando en singular. Por ejemplo, en el marco de fomentar una “convivencia pluralista y participativa”, la Ley Federal de Educación compromete al Estado argentino —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 (Ley Federal de Educación 24.195, 1993).

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 culturas indígenas como “instrumento de integración” sugiere que, en el fondo, aún prima la antigua idea —materializada en la Ley Nacional Indigenista (Ley 23302, 1985)— de que los indígenas son “habitantes incompletos”, a ser transformados para devenir ciudadanos plenos. Aunque este marco queda por debajo del piso de reconocimiento fijado constitucionalmente, prevalece en el sentido común de muchos funcionarios (GELIND, 1999).

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. 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 el currículo en su conjunto, ni definir la articulación entre los dos “tipos” de docentes. 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 o desaparecida productividad de esta forma 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.

En este contexto, es interesante traer aquí las discusiones y conclusiones del panel sobre interculturalidad del Primer Encuentro Nacional de Educación e Identidades “Los pueblos originarios y la escuela”, realizado bajo la coordinación de la Mesa de Trabajo de los Pueblos Originarios, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina y la Universidad Nacional de Luján, el 26 y 27 de septiembre de 2003. En este foro, y ante el recurrente confinamiento de las de todas formas aún escasas y acotadas propuestas oficiales de interculturalidad al ámbito de la educación pública y el bilingüismo, se arribó al entendimiento de que la interculturalidad:

- No sólo está vinculada a la enseñanza de dos o más lenguajes, porque pone en juego prácticas, relaciones, patrimonios, memorias, creencias y saberes que van más allá de los lenguajes empleados y requieren de los docentes mantener relaciones no estereotipadas con el conocimiento.
- No sólo es “permitir que los alumnos y las comunidades se manifiesten culturalmente”, sino construir, desde y para las diferencias, un trabajo de concientización sobre historias de subestimación y una práctica de derechos humanos.
- No es sólo una responsabilidad del docente, sino de toda la comunidad educativa.
- No sólo es cuestión de elaborar un currículo intercultural, pues debe verse como un conjunto de estrategias pedagógicas que se vayan modificando y moviendo a través del campo educativo para evitar ser cooptadas.

- No está limitada al nivel de educación inicial, sino que es un desafío permanente en todos los niveles educativos, incluso el universitario.
- No sólo está limitada a la cultura, porque no puede haber interculturalidad cuando el Estado niega otros derechos, como el derecho al propio espacio territorial donde las culturas y los pueblos florecen.
- No sólo es un tema que afecte a “los otros diferentes”, porque *todos* estamos culturalmente constituidos y vivimos en sociedades entramadas a partir de diferencias y desigualdades que jerarquizan y estigmatizan selectivamente la diversidad cultural de nuestras sociedades.
- No sólo está limitada al sistema de educación pública formal, pues debe entenderse como proyecto y responsabilidad del conjunto, y como derecho a ser garantizado por el Estado (Briones, 2003).

Organizando la mirada

Cuando vemos que lo más recurrente es la aparición de muy distintas maneras de encarar y de proponer políticas y proyectos igualmente amparados en un mismo concepto, al menos dos cuestiones surgen como importantes para dar mayor densidad a nuestros debates.

1. Así como la diversidad no es un dato de la realidad, sino una forma social de hablar de ella, es más potente pensar que la interculturalidad no es simplemente una conducta que se sigue o no, una práctica que se aprende o no, un ordenamiento que se logra o no de una vez y para siempre, sino un horizonte de significación que nos permite pensar que las cosas *siempre* pueden ser mejores. Es, por tanto, una idea política que opera como utopía concreta, pues nos mueve a actuar. Por ende, aquí la cuestión pasa por definir para quiénes y en qué sentidos apuntamos a mejorar las condi-

ciones de vida, y por revisar constantemente los logros para expandirlos. Para ejemplificarlo de manera sencilla, un arreglo intercultural que pueda hacer más satisfactorias las relaciones entre grupos que se piensan diferentes culturalmente, no asocia de manera necesaria interacciones mejores al interior de cada grupo en lo que respecta a crear espacios de expresión de su heterogeneidad interior.

2. Los contrastes sustantivos entre diversas propuestas se examinan mejor a la luz de dos ejes de análisis que permiten poner en perspectiva los distintos horizontes de significación que alientan propuestas variadas. Me refiero a cómo se conciben las relaciones sociales, y se define lo que es la cultura / lo cultural. A este respecto, mi impresión es que la visibilidad de estos dos ejes es despareja. Esto es, como la interculturalidad parece una falencia o logro que se hace patente en las interacciones, resulta más sencillo ver y disputar los implícitos acerca de las relaciones sociales promovidas y buscadas, que los presupuestos acerca de lo que cada cual entiende por cultura / lo cultural.

Simplificando el argumento y pasando en limpio las propuestas y debates antes comentados, vemos que los mismos presuponen y crean al menos tres tipos distintos de relaciones sociales, en tanto la interculturalidad puede verse:

- Como forma de relación que posibilita que los otros, los distintos, aprendan a asemejarse a lo que se define como “nosotros” o alcancen el nivel esperado para ese “nosotros” cívico. Aquí la interculturalidad se toma como medio para satisfacer otros fines, como el de la integración, y no como una nueva forma de pensar la convivencia colectiva. Es la visión que ha predominado en lo que llamamos *indigenismo latinoamericano*, y perdura hasta el día de hoy en propuestas contemporáneas focalizadas

que la definen como vía para “elevar el nivel de vida” de ciertos sectores vulnerables de la población.

- Como forma de relación que estimula la tolerancia, entendida como coexistencia cortés de los diferentes en los espacios comunes. Las interacciones buscadas se basan en un respeto que no requiere mayores transformaciones de lo que cada cual piense, aunque sí amplía las diferencias que se pueden escenificar en ámbitos de interacción, limitando, al mismo tiempo, la denostación abierta de las diferencias en la esfera pública. Prima así la idea de que la sociedad es un mosaico de grupos distintos, y de que las conductas cotidianas deben guiarse por lo “políticamente correcto”. Subyace la idea de que unos deben consentir que las peculiaridades de “los otros” se muestren de manera notoria. Este tipo de relaciones es el que predomina en variantes de multiculturalismo hegemónico que Turner (1993) denomina *multiculturalismo de la diferencia*. Una variante menos condescendiente de esta forma de relación enfatiza la necesidad de “dar” participación a los diferentes en la gestión de sus propios intereses, lo que requiere compromisos activos de algunos para garantizar esos espacios, más que redefinir la forma misma en que esos espacios se estructuran, condicionando los tipos y amplitud de la participación. Se apoya en la idea de que la participación, por sí misma, con base en una racionalidad comunicativa de índole habermasiana (Habermas, 1989), neutraliza los conflictos de intereses —visión que, por ejemplo, prima en la Operatoria 4.10 del Banco Mundial.
- Como forma de relación basada en intercambios horizontales, simétricos y recíprocos, en tanto matiz faltante, escasa o insatisfactoriamente desarrollado por la socialidad vivida. Esto requiere cambios de todos en distintos espacios, y revisar los arreglos y acuerdos sociales de convivencia más amplios.

En cuanto a la posibilidad de abordar la interculturalidad prestando atención a las nociones de *cultura* involucradas, ¿cuáles son las posibilidades de la antropología de aportar miradas que triangulen e incluso desafíen visiones que su propio discurso ha ayudado a alimentar?

En su último libro, Néstor García Canclini (2004) sintetiza alternativas en este campo, identificando en el conjunto de las ciencias sociales cuatro vertientes contemporáneas de problematización de un concepto que se acaba postulando como instancia en la que cada grupo organiza su identidad, o como ámbito simbólico de la producción y reproducción de la sociedad, o como espacio de conformación del consenso y la hegemonía, o como dramatización eufemizada de los conflictos sociales. Me parece importante sumar a esto la idea de que la cultura / lo cultural es, además y paralelamente, un hacer preñado de reflexividad, esto es, que tiene la propiedad de ser un medio de significación que puede tomarse a sí mismo como objeto de predicación (Briones y Golluscio, 1994). Es decir, nuestro hablar sobre la cultura es una práctica cultural, un hacer culturalmente informado y condicionado. Entonces, lo que se puede advertir desde esta mirada es que, como proceso disputado de construcción de significaciones, toda cultura produce su propia *metacultura* (Urban, 1992), esto es, su propio régimen de verdad (Foucault, 1980) acerca de lo que es cultural y lo que no lo es. En este sentido, es siempre un hacer cultural —por ende, contingente— lo que hace que ciertos aspectos se naturalicen y definan como a-culturales, mientras algunos se marquen como atributo particular de ciertos *otros*, o se enfatizen como *propios*, o incluso se desmarquen como cultura general / universal o compartida, jugando incluso a reconocer la relatividad de la cultura de algunos como para reclamar universalidad para la de otros y viceversa (Briones, 1996a). Al convertir explícita o implícitamente a la cultura “propia” y “ajena” en objetos de la representación cultural, esas nociones me-

taculturales recrean relaciones de asimetría material y simbólica. Por eso devienen dispositivos centrales en los procesos de construcción de hegemonía, haciendo que no sea del todo inusual que propuestas de interculturalidad en apariencia en conflicto, compartan y reinscriban estándares metaculturales paradójicamente compartidos.

Así, una visión extendida pasa por ver la cultura / lo cultural como dominio específico de la vida (aspectos marcados, productos) y como patrimonio más visible en ciertos grupos (los diferentes), pero no como dimensión que, por ejemplo, también atravesase lo que sea que se denomine “racionalidad de mercado” o “racionalidad política” (Briones, 1996b). Desde esta lectura, que desmarca como aculturales y, por tanto, invisibiliza los lugares de poder desde donde se define la universalidad, prevalece la idea de que la diversidad cultural tiene una entidad objetiva y que la interculturalidad consiste en dar cabida selectiva en los espacios públicos a las diferencias culturales. Desde esta forma de acotar la cultura / lo cultural, se tiende, por ejemplo, a ver como cultural lo que se enseña, pero no el cómo se lo enseña. Se tiende también a marcar algunos grupos como poseyendo un plus cultural que se explica como “particularismo”, mientras que se invisibiliza la dimensión cultural y contingente de la supuesta racionalidad de ordenamientos compartidos, cuya petición de universalidad se apoya en esta invisibilización. En este marco, la “interculturalidad” tiende a verse como una concesión que favorece a, o merecen, sólo algunos —en este caso, los pueblos indígenas, las minorías culturales, etc.— y tiene poco que ver con lo que ocurre a ciudadanos no “étnicos” o culturalmente desmarcados.

Ahora bien, las “particularidades culturales” o las culturas como todos integrados, podrán eventualmente ser valoradas como falentes y ser vistas, por ejemplo, como lastre a la modernización, o podrán ponderarse de manera positiva, deviniendo un “capital social” a par-

tir del cual se puede, por ejemplo, lograr un desarrollo sustentable. Claro que una u otra entrada produce efectos dispares. No obstante, ambas convergen en un punto central, que es el de adscribirse o promover nociones de diversidad cultural que tienden a quedar despojadas de toda determinación geopolítica y, por ende, se tornan banales. Se puede entonces reconocer que hay superposición entre diferencia cultural y vulnerabilidad o inequidad, pero no necesariamente desmontar los mecanismos que enlazan estas cosas.

Distinto es el panorama que emerge cuando vemos la cultura / lo cultural como dimensión constructiva, constitutiva y creadora de todos los aspectos de la vida que, además de contingente, comunicable, cambiante y porosa, es campo de disputa hegemónica al interior y entre grupos que organizan su identidad en torno a lo que juzgan “diferencias culturales”. Desde este encuadre, las fronteras de diferencia sociocultural se ven como efecto de procesos de interacción, confrontación y negociación que administran tanto lo que se considere universalmente compartido, como lo que se considere innegociable e inasimilable (García Canclini, 2004). Más importante aún, esas fronteras se empiezan a ver como límites oposicionales “dentro de” ciertos contenidos y no como mero límite “de” contenidos culturales (Friedman, 1993). Esto es, como modos alternativos de concebir y practicar la educación, la religiosidad, los intercambios económicos o la política, que se pueden pensar recíprocamente para impregnarse mutuamente o distanciarse, y no como religiones, sistemas de educación, economías o culturas políticas necesaria y perpetuamente desligadas.

Por un lado, este encuadre torna esas fronteras conmensurables, porque, en definitiva, hablamos de desacuerdos por dentro y no por fuera de ciertos contenidos. Por otro, no minimiza la conflictividad inherente que esas fronteras tienen, porque, en definitiva, remiten a diferentes maneras de entender o expli-

car cuestiones equivalentes. Aún así, también permite visibilizar la posibilidad tanto de sostener como de revisar lo que en cada momento y lugar se defina como innegociable e inasimilable, sin apelar a rígidos estándares de autenticidad que, por lo general, son más descalificadores de quienes reclaman reconocimiento de tradiciones alternativas propias. Permite incluso tomar esto como evidencia de que, además de ser un derecho humano, la diferencia cultural deviene una dimensión constitutiva y no antagónica de la ciudadanía civil, equivalente a la libertad de expresión y de pensamiento.

Recapitulando

Apuntando entonces con esta presentación a promover debates, termino compartiendo qué atributos tendría que tener para mí una interculturalidad que operara como horizonte de significación y de posibilidades apto para promover ciudadanías activas y más emancipadoras, esto es, ciudadanías cuya capacidad de articular “universos diferentes” surja de contemplar tanto la posibilidad de consensuar acuerdos “universales”, como la de poner en duda su inmanencia.

Pienso en una interculturalidad que fomente relaciones horizontales, simétricas y recíprocas (PEBI - CRIC, 2004: 123), menos como vía para suspender todo antagonismo (lo que es imposible), que como vía para estimular aprendizajes continuos y mutuos. Retomando ideas de Paulo Freire, aprendizajes en términos de reconocer las muy distintas asimetrías y desigualdades que han anclado históricamente y siguen anclando “la diversidad cultural”, y de objetivar los también distintos privilegios que esas asimetrías y desigualdades recrean entre grupos y dentro de cada uno de ellos, para que la capacidad de convivir con los diferentes permita confrontar con los antagónicos.

Una interculturalidad que, en vez de atrincherarse en diferencias sueltas, parta de re-

conocer que todo colectivo y ser humano tiene potencialidades y vacíos (PEBI - CRIC, 2005: 29), y que la promoción de sus fortalezas, así como la superación de sus limitaciones, dependen tanto de estar abiertos a aprender de otros, como de bregar para que las convicciones propias que parezcan más adecuadas para la convivencia del conjunto sean tomadas por los demás.

Una interculturalidad sabedora de que las “medidas culturales” no pueden por sí mismas resolver injusticias económicas y políticas, pero también de que cualquiera de estas injusticias está culturalmente inscripta.

En definitiva, una interculturalidad preparada para reconocer que otro lugar clave donde dirimir qué tipo de acuerdos de convivencia queremos, aparece plantearse no sólo qué tipo de relaciones sociales se busca promover y qué estándares metaculturales conviene adoptar para que la cultura / lo cultural no se convierta en una camisa de fuerza, sino también definir qué ideas de *persona* corresponde tomar como soporte de la diversidad, como sujeto y objeto de una interculturalidad que no esencialice o cosifique sus formas de hacer y pensar, y que posibilite que ciertos acuerdos interculturales devengan praxis, esto es, transformadores de conductas en vistas a la transformación de las estructuras objetivas.

A este respecto, cabe advertir que los sistemas de identidad tienden a operar desde regímenes de verdad que rigidizan los límites sociales y plantean las fronteras de diferencias culturales como dicotómicas y cerradamente contrastivas. Sin embargo, todos los seres humanos —y los pueblos originarios más que otros, por razones que bien describe García Canclini (2004: 49)— tenemos experiencias desde ambos lados de esas fronteras, por nuestros orígenes, nuestros desplazamientos, la escolarización, o por el peso de las industrias culturales y los medios de comunicación masiva. En este sentido, más allá de lo que los sistemas de identidad pregonen, estamos

interculturalmente constituidos, aunque sea cierto que esa constitución dependa menos de nuestro libre albedrío que de una hibridación entendida no como indeterminación total, sino como “combinación de condicionamientos específicos” que recrean a unos más que a otros como más diferentes, desiguales y desconectados (García Canclini, 2004: 151).

Por ello veo que uno de los principales desafíos pasa por dar mayor visibilidad y cabida práctica a este atravesamiento múltiple que nos constituye, para poder, por un lado, nombrar y explorar las causas y efectos de esos condicionamientos, y, por otro, direccionar nuestra capacidad de agencia hacia la construcción de mapas de significado y lugares de apego que, en vez de atenuar, desplieguen sensibilidades afectivas (Grossberg, 1992) interculturales. Desplegar sensibilidades afectivas interculturales convertiría las intersecciones que nos constituyen en lugares de fortaleza y no de debilidad, y alentaría instalaciones estratégicas más potentes para batallar contra el silenciamiento de diferencias legítimas, la reproducción de desigualdades insidiosas y la existencia de desconexiones inhabilitantes. En otras palabras, pensarnos como personas en las que ya conviven varios mundos, nos predispone a constituirnos en sujetos interculturales en nuestro hacer y agencia, más allá de las adscripciones culturales que articulemos como centrales en nuestra pertenencia.

Pensarnos como sujetos interculturales permitiría también entender que esas adscripciones culturales no son un factor externo que colisiona con nuestra ciudadanía, sino una dimensión tan inherente a ella como la civil, la política y la social, lo que facilita buscar formas de intersecar esas dimensiones, en vez de verlas como excluyentes o en inevitable conflicto. Creo, además, que hablar de *dimensiones* inherentes a la ciudadanía, más que de *tipos* de ciudadanía, desmitificaría la idea de que sólo algunos, los diferentes, tienen cultura, y ayudaría a hacer explícita cuál es la

norma desmarcada que se toma como universal / normal. *La interculturalidad no sería entonces un derecho de algunos sino de todos, aunque paralelamente se haría manifiesto —y éste es un punto importantísimo de recalcar— que es un derecho que ha sido y es más conculcado para algunos que para otros.*

Si retomamos el epígrafe con que este artículo empieza, diría que si las dimensiones civil, política y social de la ciudadanía se ven como complementables, mientras la dimensión cultural se ve como conflictiva, es porque es esta última dimensión la que más pone en entredicho la certeza de una universalidad que opere para todo tiempo y lugar. Apostar a poner en entredicho una certeza semejante no comporta negarnos a definir ciertas universalidades que guíen nuestros sucesivos acuerdos de convivencia, sino que busca hacernos concientes, en cada momento, de su contingencia y, por ende, de sus beneficios, pero eventualmente también de sus costos.

Como movimiento tendiente a promover lugares de apego e instalaciones estratégicas ancladas en sensibilidades afectivas interculturales, la *interculturalidad* que imagino se distancia de relativismos agoreros que amedrentan con advertencias de crisis de valores y fragmentación, que justifican descompromisos, o que promueven ideas de la política como juego de suma cero. Alienta simplemente a tomar conciencia de que nuestros valores pueden cambiar con el tiempo y no crean pertenencias fijas y excluyentes. Si este ejercicio deviene emancipador, no lo es tanto porque anule el conflicto, sino porque nos permite 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 decíamos en otra parte (Briones *et al.*, 2006) que tal vez sea mejor hablar de discrepancias que de “diferencias culturales” cosificadas y naturalizadas, pues la

idea de *discrepancias* abre un espacio que nos dispone a la posibilidad de transformar lo que pensamos. Y decíamos también que, 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.

Referencias biblio y cibergráficas

“Alientan la protección de los bienes culturales”, *La Nación*, argentina, 21 de octubre de 2005, [en línea], disponible en: http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=749308&origen=premium), fecha de consulta: 21 de octubre del 2005.

Briones, Claudia, 1996a, “Culturas, identidades y fronteras: una mirada desde las producciones del cuarto mundo”, *Revista de Ciencias Sociales*, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, núm. 5, pp. 121-33.

_, 1996b, “(Lo esencial es invisible a los ojos)¹: crímenes y pecados de (in)visibilidad asimétrica en el concepto de cultura”, *Publicar*, Colegio de Graduados en Antropología, Buenos Aires, año 5, vol. 6, pp. 7-36.

_, 1998, *La alteridad del “cuarto mundo”. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.

_, 2002, “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: N. Füller, ed., *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú e Instituto de Estudios Peruanos, pp. 381-412.

_, 2003, “Conclusiones del Panel 3: ‘Interculturalidad: Un concepto en discusión’ del 1er. Encuentro Nacional de Educación e Identidades: Los Pueblos Originarios y la Escuela”, Universidad Nacional de Luján, 26 y 27 de septiembre, m.i.

_, 2005, “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”, en: C. Briones, ed., *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y*

formaciones provinciales de alteridad, Buenos Aires, Antropofagia, pp. 11-43.

Briones, Claudia *et al.*, 2006, "Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones socio-históricas", en: A. Amegeiras y E. Jure, comps., *Diversidad cultural e interculturalidad*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento y Prometeo, pp. 255-264.

Briones, Claudia y Lucía Golluscio, 1994, "Discurso y metadiscurso como procesos de producción cultural", en: *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*, Buenos Aires, Departamento de Impresiones del Ciclo Básico Común, pp. 499-517.

Foucault, Michel, 1980, *Power / Knowledge. Selected Interviews and other Writings 1972-1977*, C. Gordon, ed., Nueva York, Pantheon Books.

Friedman, Jonathan, 1993, "Reply to Fischer", *American Anthropologist*, vol. 95, núm. 4, pp. 1.002-1.003.

García Canclini, Néstor, 2004, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.

Geertz, Clifford, 1973, "The Integrative Revolution: Primordial Sentiments and Civil Politics in the New States", en: *The Interpretation of Culture. Selected Essays*, Nueva York, Basic Books, pp. 255-310.

GELIND (Grupo de Estudios en Legislación Indígena: Claudia Briones, Morita Carrasco, Diego Escolar, Axel Lazzari, Diana Lenton, Juan Manuel Obarrio, Sandra Siffredi), 1999, "Etnografía del discurso jurídico sobre lo indígena. La resolución 4811 de 1996 desde la pragmática", *II Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, vol. 7, núm. 8, pp. 51-68.

Glazer, Natan y Daniel Moynihan, eds., 1975, *Ethnicity: Theory and Experience*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Gordon, Colin, 1991, "Governmental Rationality", en: G. Burchell *et al.*, eds., *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, Chicago, The University of Chicago Press.

Grossberg, Lawrence, 1992, *We gotta get out of this Place. Popular Conservatism and Postmodern Culture*, Nueva York, Routledge.

Habermas, Jürgen, 1989, *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Buenos Aires, Taurus.

Kincheloe, J. y S. Steinberg, 1999, *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona, Octaedro.

Ley 23302, 1985, "Régimen de Política Indígena y apoyo a las comunidades aborígenes. Expediente Nº 26-S-84. Orden del día: S/T. H.C.D.: 26-09-85, H.C.S.: 8-08-84, 30-09-85. Boletín Oficial núm. 25.803. FECHA: 12-11-85", *Sitio de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina*, [en línea], actualizado el 13 de julio de 2007, disponible en: <http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/ceducacion/leyes/ley85.html>, consulta: 13 de julio de 2007.

Ley Federal de Educación 24.195, 1993, Ley Federal de Educación. Derechos, Obligaciones y Garantías. Principios Generales. Política Educativa. Sistema Educativo Nacional. Estructura del Sistema Educativo Nacional. Descripción General. Educación Inicial, Educación General Básica. Educación Polimodal. Educación Superior. Educación Cuaternaria. Regímenes Especiales. Educación no Formal. Enseñanza de Gestión Privada. Gratuidad y Asistencialidad. Unidad Escolar y Comunidad Educativa. Derechos y Deberes de los Miembros de la Comunidad Educativa. Calidad de la Educación y su Evolución. Gobierno y Administración. Financiamiento. Disposiciones Transitorias y Complementarias. Sancionada: Abril 14 de 1993. Promulgada: 29 de abril de 1993. B.O. 5/05/93, *Sitio de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*, [en línea], actualizado al 13 de julio de 2007, disponible en <http://abc.gov.ar/paginaescuela/0109IS0039/ley24195.htm>, consulta: 13 de julio de 2007.

Mercer, Kobena, 1991, "'1968': Periodizing Politics and Identity", en: L. Grossberg, C. Nelson y P. Treichler, eds., *Cultural Studies*, Nueva York, Routledge, pp. 424-449.

Naciones Unidas, 1994, "Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995-2004)", *Sitio web Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*, [en línea], disponible en: <http://www.ohchr.org/spanish/issues/indigenous/decade.htm>, consulta: 13 de julio de 2007.

PEBI - CRIC (Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca), 2004, *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de*

construcción de una educación propia, Bogotá, El Fuego Azul.

_, 2005, "Más que la escuela, somos un proyecto político", *ÇXAYUÇE*, núm. 10, pp. 28-29.

Sieder, Rachel, 2004, "Del indigenismo institucional integracionista a la gestión pluralista de las políticas públicas", en: *Memorias del Cuarto Congreso de la Red Latinoamericana de Antropología Jurídica (RELAJU)*, "Globalización y pluralismo jurídico: luchas sociales y legales en la construcción de estados interculturales", Quito, Ecuador, agosto.

Spivak, G., 1988, "Can the Subaltern Speak?", en: C. Nelson y L. Grossberg, eds., *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana-Champaign, Univ. of Illinois Press, pp. 271-313.

Taylor, Charles, 1992, "The Politics of Recognition", *Working Papers and Proceedings of the Center for Psycho-social Studies*, núm. 51, pp. 1-30.

Turner, Terence, 1993, "Anthropology and Multiculturalism: What Is Anthropology That Multiculturalist Should Be Mindful of It?", *Cultural Anthropology*, vol. 8, núm. 4, pp. 411-429.

Ulloa, Astrid, 2004, *La construcción del nativo ecológico. Complejidades, paradojas y dilemas de la relación entre los movimientos indígenas y el ambientalismo en Colombia*, Bogotá, ICANH-Cociencias.

Unesco, 1997, *Nuestra diversidad creativa*, Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

_, 2005, "Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales", *Sitio web de la Unesco*, [en línea], actualizado a febrero de 2007, disponible en: http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=26320&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consulta: 13 de julio de 2007.

United Nations, 1984, *Issues and Priorities in Public Administration and Finance in the 3rd United Nations Development Decade*, Nueva York, United Nations: iv, 29 p. : ST/ESA/SER.E/34.

Urban, Greg, 1992, "Two faces of culture", *Working Papers and Proceedings of the Center of Psychosocial Studies*, Chicago, núm. 49.

Wright, Susan, 1998, "The politicization of culture", *Anthropology Today*, vol. 14, núm. 1, pp. 7-15.

Yúdice, George, 2002, *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*, Ripollet, España, Gedisa.

World Bank, 2001, "Borrador Políticas Operativas (PO 4.10) 23 de marzo de 2001", *Sitio web del Banco Mundial*, [en línea], disponible en: [http://lnweb18.worldbank.org/ESSD/sdvext.nsf/63ByDocName/SpanishDraft OP410/\\$FILE/OP410-Spanish.pdf](http://lnweb18.worldbank.org/ESSD/sdvext.nsf/63ByDocName/SpanishDraft OP410/$FILE/OP410-Spanish.pdf), consulta: 13 de julio de 2007.

Referencia

Briones, Claudia, "La puesta en valor de la diversidad cultural: implicancias y efectos", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), 2007, pp. 37-51.

Original recibido: marzo 2007

Aceptado: abril 2007

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia*

Graciela Bolaños**



Resumen

Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia

You and Us, different but not inferior... The construction of an indigenous educational project in Colombia

En este texto se presentan los procesos desarrollados en torno al proyecto educativo que desde el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) se viene gestionando desde hace más de treinta años en contextos culturales de las comunidades indígenas, en específico el trabajo del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) y los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), con el fin de lograr el fortalecimiento político de dichas comunidades mediante la educación.

Abstract

The processes Developed around the educational project are presented in this article. They have been run for more than 30 years by the Regional Indigenous Council of Cauca (CRIC) in cultural contexts of indigenous communities. Aiming at achieving political strength in these communities through education, the work of the Program of Bilingual Education (PEBI) and the Communitarian Education Projects (PEC) are highlighted.

Résumé

Dans ce texte on présente les processus développés autour du projet pédagogique que depuis le Conseil Régional indigène du Cauca (CRIC) on est en train de gérer depuis plus de trente ans dans des contextes culturels des communautés indigènes, particulièrement le travail du Programme d'Éducation bilingüe Interculturel (PEBI) et les Projets de pédagogiques de la Communauté (PEC), afin d'obtenir l'encouragement politique de ces communautés au moyen de l'éducation.

Palabras clave

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), educación propia, escuelas comunitarias, formación de maestros indígenas, investigación.

Regional Indigenous Council of Cauca (CRIC), Program of Bilingual Education, Communitarian Education Projects, self-education, community schools, formation of indigenous teachers, research.

* Esta ponencia fue presentada en el Primer Seminario Internacional de (Etno) Educación, multiculturalismo e Interculturalidad, realizado en la ciudad de Bogotá, del 1.º al 4 de noviembre de 2005, en la Biblioteca Luis Ángel Arango.

** Educadora social, integrante del equipo que coordina el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del CRIC desde su creación en 1978. En la actualidad es asesora del Programa, en el componente de educación superior (Universidad Autónoma, Indígena, Intercultural —UAIIN).

E-mail: gracielabolanos@yahoo.com.mx

El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) desde hace más de treinta años viene construyendo una propuesta de educación pertinente a los contextos culturales de las comunidades indígenas, a sus problemáticas, a sus necesidades y a sus proyecciones y esperanzas. ¿Qué es la educación para el CRIC? ¿En qué difiere su proyección educativa en comparación con la educación oficial? ¿Cómo puede ser la educación una herramienta política?, son las preguntas fundamentales que rigen, desde los primeros años, el trabajo del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI).

Las carencias de la educación oficial, el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la falta de valoración de la cultura indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias (es decir, los Cabildos), el silencio de la lengua indígena dentro de los salones de clase, el autoritarismo de los maestros y la enseñanza que desconoce y menosprecia el entorno cultural, entre otras, llevaron a las comunidades organizadas a replantear la educación desde un nuevo perfil. En este sentido, el v Congreso del CRIC, concluyó:

- Fortalecer la lucha por la cultura y por los cabildos [significa crear] poder para construir y controlar nuestra propia autonomía como indígenas y como explotados (Comisión de Educación, 1978).
- La educación no está en manos de las comunidades, está en manos del Gobierno y de la Iglesia, y su contenido no beneficia nuestros intereses. Se hace indispensable crear el PEBI para investigar una propuesta educativa indígena como base de la búsqueda de autonomía.
- Los criterios de educación exigen que los maestros sean bilingües, que se investigue en las comunidades sobre su historia y su cultura, y que se recojan estas experiencias. Asimismo, se requiere que se analice

la situación lingüística y educativa, para trazar políticas desde los mismos pueblos (CRIC, 2005).

Lo importante es que sea un movimiento político, y no un movimiento exclusivamente pedagógico, el que llegó a estas conclusiones. Se soñaba entonces con impulsar una educación no alienante, no sólo con la perspectiva de humanizar las relaciones en el salón de clase, sino frente a la misma comunidad. Más allá del objetivo de transformar la escuela misma, se buscaba que la comunidad se apropiara de ella, que la viera como parte de su cotidianidad. Si la escuela pertenece a la comunidad, debía ser, además, un eje fundamental para desarrollar la lucha política de la gente, una herramienta de concientización y organización. La escuela no se la pensaba en sí misma, sino en relación con *lograr el fortalecimiento político de la comunidad mediante ella*. De ahí que el CRIC se considera un movimiento de educación de masas no escolarizado. Cuando en el PEBI se habla de la construcción colectiva de la educación, es en ese sentido.

Las primeras escuelas comunitarias

Para conocer y desarrollar la educación en esta perspectiva, en las comunidades que habían sostenido luchas por la tierra, es decir, lugares críticos en donde había avances organizativos, se crearon escuelas comunitarias propias, constituidas ante todo como laboratorios para, desde allí, construir los criterios, fundamentos y referentes de la educación indígena. De este modo, se estableció una escuela en La Laguna, Siberia —territorio multiétnico en donde se presentaba un riesgo eminente de pérdida del idioma nasa yuwe, y donde se libraba una fuerte lucha de los terrajeros por recuperar los territorios de resguardo—, en Vitoyó (Jambaló), Potrerito (Toribío), El Canelo (Popayán), El Chimán —en la comunidad guambiana— y Las Delicias (Buenos Aires). Además, las comunidades nasa (paeces), la guambiana, coconuco, totoró y

muchas otras se sumaron al proceso de construcción educativa, en un ambiente de resistencia cultural y una clara relación de *interculturalidad*, entendida como el diálogo de saberes, valores, expectativas y la construcción de utopías alrededor de los sueños colectivos.

Carácter comunitario de las escuelas

El objetivo de las escuelas es contextualizar la educación desde la cotidianidad, es decir, generar una educación para *defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente* —que es el supuesto objetivo de la escuela oficial—. Pensar desde las realidades comunitarias significa que en la escuela se reflexiona y se investiga en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio. La comunidad participa en la construcción misma de la escuela.

Las mismas comunidades indígenas, trabajando en concierto con la organización regional, generan las pautas orientadoras de esas escuelas comunitarias, contribuyendo en particular en la selección de los temas a tratar, en la conformación de los criterios para el uso y valoración de las lenguas, en definir los perfiles de los maestros, y de las personas y comunidades a formar, en la relación que debe haber entre la escuela y la comunidad, y en la orientación de las actividades y metodologías. El PEBI orienta y asesora la formación del maestro y hace el seguimiento a la escuela y al desarrollo de todo el proceso para el diseño de la educación comunitaria.

Así, las comunidades fueron participando progresivamente en múltiples asambleas para direccionar el rumbo de la educación. Ninguna escuela se abre sin el consejo y decisión de los mayores y también del *thë' wala* (médico tradicional entre los indígenas nasa, autoridad espiritual). La importancia de abrir la escuela bajo la responsabilidad de la comunidad es un criterio que toma cuerpo a medida que la escuela se va apropiando.

La selección y formación de los maestros

Este tipo de educación exige crear nuevos tipos de maestros, formados sin los prejuicios de las escuelas normales, líderes surgidos de la misma comunidad. El perfil de estos maestros es muy diferente al del maestro de la escuela oficial: son agentes políticos de cambio cultural, político y educativo. En general, en los maestros oficiales es tradicional el desconocimiento de la identidad cultural de los estudiantes. Esa actitud no encaja con el maestro que las comunidades quieren: hablante de su lengua, orgulloso de su origen, conocedor de su historia, interesado por conocer otras culturas —en el buen sentido de enriquecer su cultura y, desde luego, contribuir al enriquecimiento de los otros—. Este perfil de maestro no encaja con la institucionalidad colombiana, la cual sólo lo vino a reconocer hace muy poco, al abrir las puertas a ese nuevo perfil a partir de la legislación etnoeducativa. Sin embargo, sigue siendo un cuello de botella lograr la voluntad política del Estado para disponer de los recursos necesarios para implementar esta política. Aún seguimos en la brega de lograr mejores condiciones para obtener la formación de un maestro que se convierta en el amigo e interlocutor del niño o niña, que tenga un fuerte arraigo en su cultura o que investigue y dinamice con su práctica pedagógica todos los hilos del tejido cultural, condición indispensable para que la educación cumpla con el papel social para la cual ha sido creada.

La investigación como estrategia central

El proceso de recuperación cultural se da mediante la investigación, eje central del proceso y estrategia que permite que la escuela se abra a la comunidad.

Se hacen ejercicios de lectoescritura para probar los problemas que se presentan en el proceso, y mejorar y capacitar en esas técnicas. La escritura sirve, además, para reflexio-

nar sobre y profundizar en las problemáticas y temas posibles de la comunidad —como campos del saber de la cultura.

El médico tradicional, los dirigentes y los sabios se han vinculado a estos procesos del redefinir quiénes somos, interactuando de diversa manera con el fin de lograr mejores condiciones para orientar a la juventud y a la niñez.

Pero la investigación también implica la vinculación de los niños en los procesos productivos de la comunidad. Por ejemplo, desde el principio se han hecho huertas experimentales en las escuelas, logrando la participación de los dirigentes comunitarios en el proceso y articulando desde esta dinámica los conocimientos de los mayores. En algunos casos, se han recurrido a procesos de organización específica, por ejemplo, de las mujeres, para así vincular la producción al proceso investigativo de la escuela.

Se trata entonces de una investigación centrada ante todo en una actitud de búsqueda, de descubrimiento, de generación de condiciones para la construcción de nuevos enfoques; por tanto, no se habla de la investigación en los parámetros propios del desarrollo académico.

La investigación se da en diversos niveles, desde la práctica pedagógica cotidiana con los niños, donde se parte de orientarlo para que él mismo sea quien descubra elementos, los articule y desde allí construya sus conceptos y, por ende, sus pensamientos, hasta la forma más genérica de desarrollo de conocimiento en las culturas. De allí la gran importancia de la vivencia, la acción y la práctica, expresada en las diversas cosmovisiones y de cierta manera dinamizada en las reflexiones a partir de la escuela o formas de acceso al saber.

La investigación es también realizada por los maestros y los miembros del equipo de educación, para soportar los fundamentos, enfoques, selección y construcción de planes de

estudio, como la investigación en el campo de las lenguas, la socialización y desarrollo del niño, las pedagogías que subyacen al interior de las culturas y las propuestas, la historia, los elementos indispensables para entender la multiculturalidad y, sobre todo, el contexto interno y externo para proyectar desde allí relaciones de interculturalidad.

La producción de materiales educativos por las comunidades

La participación comunitaria en la educación, mediante la producción colectiva de los materiales que se usan en las escuelas, es otro de los elementos que marcan el carácter de la educación propia. La tarea principal es retomar el sentir de la comunidad y tener en cuenta el lenguaje de los niños. Esto se logra mediante talleres de producción de materiales, en los cuales participan padres de familia, niños, maestros y los asesores del PEBI. Esta elaboración de materiales implica la generación de una metodología que recoja principalmente el sentir de la comunidad, es decir, el conocimiento interno, y la reelaboración y reapropiación de elementos de otras culturas y conocimientos que se consideran universales. Son temas de uso común en estos materiales las concepciones de *tierra, territorio, política, comunidad*, al igual que la *pedagogía*. Se parte de un amplio bagaje de temáticas y diversas maneras de presentación: oral, audiovisual, escrita (cartillas, textos, boletines, revistas, murales, videos). En su lenguaje, estos materiales conjugan el uso del espacio, la articulación de imágenes, el diseño, además del texto oral o escrito propiamente, en busca de una articulación coherente con la cosmovisión y la estética de cada cultura.

Evaluación comunitaria y periódica

Los comuneros asisten a talleres para capacitarse en la generación de ideas para crear nuevos currículos, para que esas escuelas sean