

moquito/mocoví, omaguaca, ocloya, vilela, mbyá-guaraní,  
huarpe, mapuche-pehuenche, chané, rankülche,  
mapuche-tehuelche, comechingón, lule, sanavirón,  
chorote, tehuelche, diaguita cacano, selk'nam, diaguita  
calchaquí, charrúa, qom/toba, gñununa kena, chaná,  
nivaklé/chulupí, guaraní, quilmes, tapiete, mapuche,  
kolla, wichí, pampa, moquito/mocoví, omaguaca, ocloya,  
vilela, mbyá-guaraní, huarpe, mapuche-pehuenche,  
chané, rankülche, mapuche-tehuelche, comechingón,  
lule, sanavirón, chorote, tehuelche, diaguita cacano,  
selk'nam, diaguita calchaquí, charrúa, qom/toba,  
gñununa kena, chaná, nivaklé/chulupí, guaraní, quilmes,  
tapiete, mapuche, kolla, wichí, pampa, moquito/mocoví,  
omaguaca, ocloya, vilela, mbyá-guaraní, huarpe,  
mapuche-pehuenche, chané, rankülche, mapuche-  
tehuelche, comechingón, lule, sanavirón, chorote,  
tehuelche, diaguita cacano, selk'nam, diaguita calcha-  
quí, charrúa, qom/toba, gñununa kena, chaná,  
nivaklé/chulupí, guaraní, quilmes, tapiete, mapuche,  
kolla, wichí, pampa, moquito/mocoví, omaguaca, ocloya,  
vilela, mbyá-guaraní, huarpe, mapuche-pehuenche,  
chané, rankülche, mapuche-tehuelche, comechingón,  
lule, sanavirón, chorote, tehuelche, diaguita cacano,  
selk'nam, diaguita calchaquí, charrúa, qom/toba,  
gñununa kena, chaná, nivaklé/chulupí, guaraní, quilmes,  
tapiete, mapuche, kolla, wichí, pampa, moquito/mocoví,  
omaguaca, ocloya, vilela, mbyá-guaraní, huarpe,  
mapuche-pehuenche, chané, rankülche, mapuche-  
tehuelche, comechingón, lule, sanavirón, chorote,  
tehuelche, diaguita cacano, selk'nam, diaguita calcha-  
quí, charrúa, qom/toba, gñununa kena, chaná,  
nivaklé/chulupí, guaraní, quilmes, tapiete, mapuche,  
kolla, wichí, pampa, moquito/mocoví, omaguaca, ocloya,  
vilela, mbyá-guaraní, huarpe, mapuche-pehuenche,  
chané, rankülche, mapuche-tehuelche, comechingón,  
lule, sanavirón, chorote, tehuelche, diaguita cacano,  
selk'nam, diaguita calchaquí, charrúa, qom/toba,  
gñununa kena, chaná, nivaklé/chulupí, guaraní, quilmes,  
tapiete, mapuche, kolla, wichí, pampa, moquito/mocoví,  
omaguaca, ocloya, vilela, mbyá-guaraní, huarpe,  
mapuche-pehuenche, chané, rankülche, mapuche-  
tehuelche, comechingón, lule, sanavirón, chorote,  
tehuelche, diaguita cacano, selk'nam, diaguita calcha-  
quí, charrúa, qom/toba, gñununa kena, chaná,  
nivaklé/chulupí, guaraní, quilmes, tapiete, mapuche,  
kolla, wichí, pampa, moquito/mocoví, omaguaca, ocloya,  
vilela, mbyá-guaraní, huarpe, mapuche-pehuenche,  
chané, rankülche, mapuche-tehuelche, comechingón,

# PUEBLOS INDÍGENAS en la ARGENTINA

historias, culturas, lenguas y educación

Ministerio de Educación y Deportes  
Presidencia de la Nación

guaraní, quilmes, tapiete, mapuche, kolla, wichí, pampa,  
moqoit/mocoví, omaguaca, ocloya, vilela, mbyá-guaraní,  
huarpe, mapuche-pehuenche, charrúa, chané, rankül-  
che, mapuche-tehuelche, atacama, comechingón, lule,  
sanavirón, chorote, tehuelche, diaguita cacano,  
selk'nam, diaguita calchaquí, qom/toba, gүнun-a-küna,  
chaná, guaycurú, chulupi/nivaclé, tonokoté, guaraní,  
quilmes, tapiete, mapuche, kolla, wichí, pampa,  
moqoit/mocoví, omaguaca, ocloya, vilela, mbyá-guaraní,  
huarpe, mapuche-pehuenche, charrúa, chané, rankül-  
che, mapuche-tehuelche, atacama, comechingón, lule,  
sanavirón, chorote, tehuelche, diaguita cacano,  
selk'nam, diaguita calchaquí, qom/toba, gүнun-a-küna,  
chaná, guaycurú, chulupi/nivaclé, tonokoté, guaraní,  
quilmes, tapiete, mapuche, kolla, wichí, pampa,  
moqoit/mocoví, omaguaca, ocloya, vilela, mbyá-guaraní,  
huarpe, mapuche-pehuenche, charrúa, chané, rankül-  
che, mapuche-tehuelche, atacama, comechingón, lule,  
sanavirón, chorote, tehuelche, diaguita cacano,  
selk'nam, diaguita calchaquí, qom/toba, gүнun-a-küna,  
chaná, guaycurú, chulupi/nivaclé, tonokoté, guaraní,  
quilmes, tapiete, mapuche, kolla, wichí, pampa,  
moqoit/mocoví, omaguaca, ocloya, vilela, mbyá-guaraní,  
huarpe, mapuche-pehuenche, charrúa, chané, rankül-  
che, mapuche-tehuelche, atacama, comechingón, lule,  
sanavirón, chorote, tehuelche, diaguita cacano,  
selk'nam, diaguita calchaquí, qom/toba, gүнun-a-küna,  
chaná, guaycurú, chulupi/nivaclé, tonokoté, guaraní,  
quilmes, tapiete, mapuche, kolla, wichí, pampa,  
moqoit/mocoví, omaguaca, ocloya, vilela, mbyá-guaraní,  
huarpe, mapuche-pehuenche, charrúa, chané, rankül-  
che, mapuche-tehuelche, atacama, comechingón, lule,  
sanavirón, chorote, tehuelche, diaguita cacano,  
selk'nam, diaguita calchaquí, qom/toba, gүнun-a-küna,  
chaná, guaycurú, chulupi/nivaclé, tonokoté, guaraní,  
quilmes, tapiete, mapuche, kolla, wichí, pampa,

# PUEBLOS INDÍGENAS en la ARGENTINA

historias, culturas, lenguas y educación

Ministerio de Educación y Deportes  
Presidencia de la Nación

**Modalidad Educación Intercultural Bilingüe**

**Coordinador a cargo:** Osvaldo Cipolloni

**Dirección de la colección:** Silvia Hirsch y Axel Lazzari

**Autores:** Silvia Hirsch y Axel Lazzari

**Coordinación de Materiales Educativos**

**Coordinador:** Gustavo Bombini

**Responsable de publicaciones:** Gonzalo Blanco

**Edición:** Cecilia Pino

**Diseño:** Mario Pesci

**Documentación fotográfica:** María Celeste Iglesias

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación

Pueblos indígenas en la Argentina : interculturalidad, educación y diferencias. - 1a ed ilustrada.

- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016.

48 p. ; 28 x 20 cm. - (Pueblos indígenas en la Argentina; 1)

ISBN 978-950-00-1180-8

1. Antropología Social. 2. Minorías Lingüísticas. I. Título.

CDD 301

## Prólogo

El Ministerio de Educación de la Nación tiene el honor de presentar la colección **Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación**, material de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe dirigido a quienes quieran aproximarse a la inmensa diversidad étnica y lingüística de la sociedad argentina, para conocerla, reconocerla y valorarla, al tiempo de elaborar propuestas de enseñanza y aprendizaje, así como diseñar planes y programas educativos.

Partimos de la constatación siguiente: si bien las cuestiones vinculadas a los pueblos indígenas tienen mayor atención de los Estados, las organizaciones y la sociedad civil, aún hay un profundo desconocimiento sobre sus realidades, las cuales con frecuencia son vistas en forma estigmatizada, como homogéneas, asimilables a la cultura envolvente u objeto de “integración”, negando sus propias diferencias y reproduciendo condiciones de desigualdad.

En sus dieciocho fascículos, **Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas lenguas y educación** presenta a los pueblos originarios en su diversidad, como sujetos de derecho, tanto individual como colectivo, con sus historias e identidades, con sus vicisitudes y reivindicaciones, desde una mirada actual.

La publicación fue pensada para los estudiantes, docentes, equipos de formación docente, equipos educativos provinciales y nacionales, organizaciones de cooperación en general y, también, para los comuneros indígenas y sus organizaciones, así como la sociedad en su conjunto, sobre todo para quienes comparten su vida cotidiana con miembros de pueblos indígenas sin verlos, reconocerlos ni valorarlos en su pertenencia e identidad.

Porque entendemos que esta diversidad nos enriquece a todos y todas, y porque para valorarla es necesario conocerla, nos comprometimos a abordar un proceso de producción de cada cuadernillo como un desafío de trabajo intercultural. Así, los contenidos, miradas e imágenes que contienen estas páginas, son el fruto de coautorías de investigadores, docentes y referentes indígenas de diferentes comunidades de distintas regiones del país.

Este material se inscribe en la estrategia de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe de avanzar en lo que en la región se denomina como “Interculturalidad para todos”, esto es, un contenido que atraviese los niveles y áreas curriculares del sistema educativo e interpele el sentido común de la sociedad en general, respecto a un tema que requiere abordajes en perspectiva intercultural, para fomentar el reconocimiento mutuo de quienes se reconocen indígenas y quienes no; esto permitiría comprenderse con vistas a una igualdad democrática de identidades culturales diversas.

Estos cuadernillos fueron realizados gracias a un convenio de colaboración académica con el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad de San Martín, previa consulta y participación activa del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas, como entidad de gestión participativa y asesoramiento del Ministerio de Educación en todo lo concerniente a las acciones que la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe asume en el marco de la política educativa nacional.

Esperamos que estas historias, culturas, lenguas y educación de los pueblos indígenas contribuyan a profundizar el tan ansiado y necesario diálogo intercultural, a fomentar relaciones de igualdad en la diversidad y a superar asfixiantes relaciones sociales caracterizadas por el prejuicio, el racismo y la exclusión del otro, con el fin de construir nuevos horizontes de hermandad entre los pueblos.

Osvaldo Cipolloni  
Coordinador a/c

Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe



## Acerca de la colección

Orientados por el valor de la interculturalidad crítica, presentamos dieciocho fascículos como un aporte curricular a la EIB, al sistema educativo nacional y al público en general. Esta colección desarrolla contenidos sobre las variadas y variables realidades indígenas en la Argentina, haciendo hincapié tanto en su diferenciación cultural y étnica como en los modos en que esta diferenciación se ha construido a lo largo de la historia y se sigue elaborando en el presente.

La serie se propone:

- 1) Ofrecer información actualizada sobre los pueblos indígenas que habitan en el país, tomando en cuenta los entramados sociales, culturales e históricos en los que se insertan.
- 2) Difundir las diversas situaciones sociolingüísticas de los pueblos originarios.
- 3) Dar cuenta de la diferenciación cultural y étnica de los pueblos indígenas, señalando el papel que hoy juegan “la cultura” y “la lengua” en las prácticas culturales de construcción de sus identidades.
- 4) Brindar ejemplos actuales de experiencias de educación intercultural y bilingüe.
- 5) Contribuir a la elaboración de estrategias y recursos didácticos para fomentar la interculturalidad en el aula.

Tratándose de las situaciones interculturales e interétnicas que involucran a los pueblos indígenas en la Argentina, la colección asumió el desafío de desarrollar desde su misma concepción un modelo de trabajo y discusión colectivo en clave intercultural e interétnica. De esta manera, cada fascículo debe ser leído como un *descanso* en un camino sinuoso hecho de diálogos, debates, malentendidos y silencios que hemos recorrido todos los participantes de este proyecto durante los dos años de trabajo que hemos llevado adelante. Así como es fundamental entender que este camino continúa, también es necesario subrayar el “entre todos”, que los hubo, muchos y diferentes: “entre” los editores; “entre” los editores y el Equipo de Coordinación de la Modalidad EIB; “entre” la Coordinación de la Modalidad, los editores y los representantes

indígenas del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) en el Ministerio de Educación; “entre” los editores y los grupos de autores, “entre” los autores y las personas que estos contactaron durante sus investigaciones. Resultado de estos intensos y diversos intercambios aparece la presencia constante de coautorías y, especialmente, de coautores y colaboradores indígenas en los créditos de los textos que integran la colección. Esta participación indígena no se ha debido meramente al cumplimiento formal de un derecho garantizado sino que, ante todo, es el reflejo de los diversos flujos interculturales que nos han recorrido durante nuestra labor. Pues el “entre” siempre habilitó la posibilidad de diálogo, algunas veces de malentendidos y el debate, con la consecuente revisión de ideas y aprendizaje mutuo. Pero a veces, debemos admitir, el “entre” se cerró muy rápidamente y quedaron reforzados ciertos prejuicios y estereotipos. No podría haber sido de otra forma, pues “cultura” es tanto aprendizaje y plasticidad como repetición de lugares comunes y frases hechas, en las que nos sentimos “como en casa”, a pesar de que muchas veces nos molesten.

La capacidad de aprendizaje que supone lo cultural se da a *través del otro y con el otro*. Así aprendemos a darnos cuenta que *no* somos idénticos a nosotros mismos, es decir, que estamos habitados por muchos “otros”. Si hacemos el esfuerzo de pensar a la “cultura” como un “flujo intercultural” podremos comenzar a comprender la magia por la cual llegamos a modificarnos entre todos. Cuando repetimos la frase familiar y el estereotipo, la cultura deja de estar al servicio del aprendizaje para transformarse en un manual de instrucciones que refuerzan identidades y diferencias estereotipadas. Apostamos a invertir la tendencia y tomar el camino que va de la diferenciación a las identidades antes que el camino que llega a las diferencias partiendo de las identidades. Así, pensando desde el “entre”, “a través” y “con” el otro podremos plantear nuevas preguntas y aprender mutuamente. Observarán que los contenidos de los fascículos están ordenados según la “identidad de los pueblos indígenas”, pero esto es sólo el comienzo,

el “guiño” al sentido común que nos hacemos entre todos. El desafío es ir más allá, guiados por un sentido de lo intercultural como un fluir (a veces armónico y muchas veces discordante), reconociendo la multitud de caminos y cruces en los que *nos perdemos –nos descubrimos diferentes de nosotros mismos– justo cuando nos encontramos con otros*. La educación intercultural se propone aprender a ir más allá de la cultura (o de la lengua) pensada como identidad; esto significa aprender a hablar y pensar y actuar interculturalmente. Y esto tiene consecuencias prácticas ya que al mismo tiempo que desarmamos nuestras identidades y las de los otros también desarticulamos la jerarquía de “arriba” y “abajo” en que estas suelen estar ordenadas, y es entonces que lo intercultural se vuelve una posibilidad de democratización del saber.

El objetivo de esta colección es fomentar el reconocimiento mutuo de la diferenciación intercultural en lo que atañe a los pueblos indígenas así como entre ellos y aquellos colectivos sociales que no se reconocen tales, teniendo siempre en vista la igualdad democrática de identidades culturales. Esta preocupación ha sido una constante durante el trabajo de los editores, coautores y colaboradores, indígenas o no indígenas, quienes experimentaron de primera mano que dicho reconocimiento recíproco de diferencias en igualdad no es nada fácil de alcanzar ni sus consecuencias pueden ser previstas de antemano. Toca ahora al lector –maestros, estudiantes y público en general– hacer su propia prueba. Si se asume la propuesta, esta colección habrá dado un paso más en la dirección de aprender a *interculturalizar* la herencia de la “educación intercultural y bilingüe para indígenas” para transformarla en educación intercultural para todos.

En la colección encontrarán fascículos sobre un único pueblo indígena o varios, pero podrán advertir que algunos pueblos indígenas son abordados en más de un fascículo. También hallarán fascículos acerca del tratamiento particular de ciertas lenguas indígenas.

Al adoptar este criterio de presentación se han privilegiado las situaciones locales y regionales que afectan a los procesos interculturales de

los pueblos indígenas por sobre la clasificación tradicional de los pueblos indígenas en áreas culturales.

Los dieciocho fascículos se distribuyen, por orden de aparición, de la siguiente manera:

**1. Pueblos Indígenas en la Argentina. Interculturalidad, educación y diferencias**

2. Guaraníes, chanés y tapietes del norte argentino. Construyendo el *ñande reko* para el futuro
3. El pueblo kolla de Salta. Entre las nubes y las yungas
4. El pueblo wichí hoy: iguales pero diferentes, uniendo lo propio con lo ajeno
5. Indígenas en clave urbana intercultural en el Conurbano y La Plata
6. Kollas de Jujuy. Un pueblo, muchos pueblos
7. Pueblos mocoví y qom en los espacios urbanos de la provincia de Santa Fe
8. Mbya-guaraní. *Yma roiko porã ve*, “antes vivíamos muy bien”
9. “No estamos extinguidos”: memorias, presencia y proyectos de los pueblos originarios de Cuyo
10. Volver al futuro. Rankülches en el centro de la Argentina
11. Educación Intercultural Bilingüe en Chaco: toba/qom y wichí
12. Tehuelches y selk’nam (Santa Cruz y Tierra del Fuego): “No desaparecimos”
13. El pueblo mapuce en Neuquén: ancestralidad, vigencia y proyección
14. Pueblos indígenas en Santiago del Estero y Córdoba. Tejiendo memorias con relatos actuales
15. Quichua y guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero y Corrientes
16. Qom (tobas) y moqoit (mocovíes). Antiguas y nuevas andanzas por el Gran Chaco
17. Del presente al pasado: la resistencia y lucha del pueblo diaguita calchaquí
18. Cultura, historia y presente del pueblo mapuche en Río Negro y Buenos Aires



# Índice

Introducción	9
Primera parte	11
La diferencia indígena de cara al “otro interno” (indio)	11
La diferencia indígena ante el “otro igual” de la justicia social	13
El resurgimiento indígena en la Argentina	15
Sobre la historia de la “cuestión indígena”	24
De la educación civilizadora a la Educación Intercultural y Bilingüe	31
Segunda parte	31
Del multiculturalismo a la interculturalidad crítica	32
Hacia una Educación Intercultural y Bilingüe crítica	34
La Educación Intercultural y Bilingüe: trayectoria legal e institucional en Argentina	35
Lenguas indígenas	38
Bibliografía	43



# Introducción

Este fascículo inaugura la colección *Pueblos Indígenas en la Argentina: historias, culturas, lenguas y educación* promovida por la Modalidad de Educación Intercultural y Bilingüe del Ministerio de Educación en el marco de un Convenio con el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín.

La Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) es una de las ocho modalidades educativas contempladas en la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, cuyo objetivo es brindar una educación que incluya las características culturales y lingüísticas de los educandos indígenas y que forme y capacite a los docentes, indígenas y no indígenas, que trabajan en escuelas con estudiantado indígena. La Educación Intercultural y Bilingüe, con un considerable legado de experiencias en América Latina, busca renovar los planteamientos pedagógicos y los contenidos curriculares caminando en la dirección de un reconocimiento positivo de la diferencia indígena. En la Argentina, la EIB se ha ido desarrollando desde los primeros ensayos de educación indígena ya en el siglo XIX (Hirsch y Serrudo, 2010). Sin embargo, desde hace unos años se discute ampliar la educación intercultural y bilingüe más allá de los indígenas construyendo a futuro una educación intercultural plena para toda la comunidad educativa. La interculturalidad “debería incluir a toda la sociedad y atravesar a todo el sistema educativo, y no sólo a los sujetos portadores de ‘marcas étnicas’” (Hecht, 2013: 198).

Una educación intercultural extendida, destinada al conjunto de los educadores y educandos de toda la nación, se basa en la premisa de que todos nos estamos relacionando a partir de diferencias culturales –algunas pequeñas y otras

muy significativas– que vamos recreando al punto que, muchas veces, casi sin darnos cuenta, descubrimos diferencias que antes no existían. Estos caminos de la diferenciación cultural son muy evidentes cuando hablantes de lenguas indígenas americanas o de lenguas extranjeras se encuentran con hablantes de castellano, pero también se observan sutilmente en las diferencias de vocabulario y acento entre los propios hablantes del castellano “argentino”. Aun con toda su importancia, las diferencias de lengua y habla no agotan la diferenciación cultural y una educación intercultural plena y para todos debería tomar nota de las variaciones que hacen a las trayectorias sociales, de edad, de género, de clase, de nacionalidad, de capacidades diferentes, etc. En síntesis, esta concepción educativa debería ir disolviendo su condición de Modalidad y extenderse, de este modo, al Sistema Educativo Nacional en su conjunto, planteando como ideal pedagógico el reconocimiento, mutuo y en igualdad, de los caminos de las diferencias. En esta colección partimos de la convicción de que un tratamiento educativo respetuoso de la diferencia indígena es la “punta del ovillo” para reconocer y desenmarañar las diferencias culturales de toda índole que atraviesan la nacionalidad argentina.

En este fascículo proponemos reflexionar sobre algunas cuestiones acerca de la interculturalidad y el reconocimiento de las diferencias de los pueblos indígenas en la educación. En la primera parte, se desarrollan aspectos generales de la cuestión de los pueblos originarios con el propósito de situar el problema de la EIB. En la segunda parte, se abordan las condiciones de implementación de la EIB en la escuela y los desafíos a futuro.



## Primera parte

En esta sección proponemos una distinción clave entre diferencia indígena y “el otro” indígena que nos permitirá clarificar algunas cuestiones sobre la EIB. Seguidamente, presentamos un panorama acerca del resurgimiento indígena y sus desafíos al sentido común, señalando algunas claves históricas de la “cuestión indígena” en América Latina y Argentina.

### La diferencia indígena de cara al “otro interno” (indio)

¿Qué queremos decir cuando hablamos de diferencia *indígena*, o más sencillamente, indígenas? Debemos reconocer, primeramente, que la idea de indígena presupone la idea de diferencia pues si hablamos de indígenas ya estamos queriendo decir que existen *diferencias culturales* y *también diferencias étnicas*. De ahí provienen expresiones tan usuales como “culturas indígenas”, “cosmovisiones indígenas”, “etnias indígenas” y “pueblos indígenas”. Las dos primeras ponen el acento en conjuntos de saberes y sentimientos diferentes, y las dos últimas en personas que se organizan socialmente de modo diferente.

Ahora bien, ¿diferentes a qué y a quién?, ¿por qué se habla de la *diferencia* indígena? Desde una perspectiva histórica descubrimos un rasgo que se repite: los pueblos o culturas indígenas son vistos como *diferentes en relación con Occidente* pero además son diferentes con *una carga negativa*, es decir, “inferiores”, “peligrosos”, “indeseables”, etc., lo que peyorativamente se denomina “indios. Al principio de la conquista, los “indios” fueron vistos como una diferencia negativa, más o menos externa a los conquistadores, y por eso se los llamó “salvajes”, “paganos”, “bárbaros”. A medida que la colonización avanzaba muchos “indios” pasaron a formar parte de cierto “nosotros colonial” al ser reunidos compulsivamente en pueblos de indios, reducciones y misiones. Tras las independencias americanas, los “indios” se transformaron en

una diferencia interna a las nuevas naciones, pero la percepción negativa acerca de ellos no varió. Por esta razón podemos sostener que cuando hoy se piensa en “indios” se sigue pensando en una diferencia interna y negativa, es decir, en los *otros internos* de las naciones.

Pero, ¿por qué los “indios” serían “otros”? La idea de “el otro”, tal como se la usa en este texto, es la contracara de la idea del “yo” o del “nosotros”. Si acordamos que el “yo” y el “nosotros” suelen ser más valorados que “el otro” o “los otros”, podemos darnos cuenta que entre estos términos no sólo hay una diferencia sino una jerarquía, que hace que “el otro” siempre esté “por debajo” del “nosotros”. Simbólicamente, “nosotros” sería el lugar de la nacionalidad y “los otros” serían los llamados “indios”, que estarían “por debajo”. Esto quiere decir que los “indios” son “otros internos”, es decir, están “dentro” pero “debajo” del “nosotros” de la nacionalidad.

Justamente la EIB apuesta a ampliar el reconocimiento de la diferencia indígena en una relación de igualdad y reciprocidad, alejándose de la tentación de instruir a los “indios” que están “por debajo y adentro” del “nosotros”. Este camino es muy estrecho y sinuoso porque se trata de pensar y vivir la diferencia “nosotros” y “otros en términos de “igualdad”. El objetivo último es disolver estos lugares heredados de “nosotros” y “otros” a través de una educación intercultural que descubra “entre todos” que las diferencias son *mutuas* y *cambiantes*. Así, el “indio” ya no será “el otro” del “nosotros” sino un lugar a desarmar, desarmando el “nosotros”. Esto sólo será posible si hacemos circular la diferencia indígena.

Dicho esto, debemos advertir que persiste la mirada negativa acerca de los indígenas como “indios” (“otros”), aunque se registren cambios significativos y saludables en la legislación que van de la mano de nuevos discursos y actitudes gubernamentales hacia “la diversidad”. Sin embargo, esto no parece suficiente ya que a la hora de reconocer en los hechos la existencia de diferentes formas de organización social, diferentes “costumbres y creencias”, diferentes lenguas y, en general, diferentes maneras de experimentar

la vida, vuelven a activarse con sorprendente facilidad los mecanismos de creación de “otros”. El exotismo, el no querer ver, la compasión distante, la sensiblería y el insulto coinciden en un profundo deseo de *expulsar* del “nosotros” a lo indígena, haciendo desaparecer su diferencia en la idea del “indio” como “el otro”. Pero esto resulta imposible puesto que ese “otro” ya es parte integrante de la nación.

En este punto es importante señalar que los “indios” no son los únicos “otros internos” de la nación.<sup>1</sup> Existen otros étnicos y culturales en América Latina que provienen de la inmigración y del tráfico de esclavos en la época colonial. Cada una de estas grandes clases de otros internos le habla a la nación “desde lugares diferentes” y su voz es escuchada con mayor o menor interés y atención.

En la actualidad se celebra la “lejana voz de Europa” como un “aporte” de los inmigrantes a la nacionalidad, muchos de los cuales se organizaron en “colectividades” (italianas, españoles, francesas, alemanas, polacas, etc.). Este relato ha adquirido en Argentina una relevancia central pero que consideramos desmedida. En efecto, no todas las inmigraciones que ha experimentado el país han sido ni son igualmente valoradas. Un caso es el de las colectividades formadas con inmigrantes y descendientes de pueblos y naciones del Cercano y el Lejano Oriente. Otro caso es el de la inmigración de origen latinoamericano, sobre todo limítrofe, que no tuvo ni tiene el mismo aprecio que la inmigración europea. Esas identidades también le hablan a la nación con una voz que está comenzando a ser escuchada, aún al precio de graves y penosas situaciones. Inmigrantes y descendientes de “bolivianos”, “paraguayos” y “peruanos” todavía levantan sospechas variadas en un imaginario social argentino predispuesto históricamente a mirar a Occidente. El rasgo común de estas inmigraciones –sean europeas, asiáticas o latinoamericanas– es que provienen de estados nacionales, de modo que su nacionalidad de origen se transforma en Argentina en una identidad étnica que los marca como “otros internos”. Complejizando aún más este panorama, debemos mencionar a los afroargentinos quienes ahora levantan una voz que proviene tanto de África, lugar de origen de los contingentes de esclavos durante la colonia, como también de la misma Argentina del siglo XIX.<sup>2</sup> Todos los casos a los que se acaba de aludir deberían abordarse desde una

EIB ampliada no como “otros”, que den lugar a miradas más o menos negativas –“gringos”, “rusos”, “gallegos”, “tanos”, “chinos”, “turcos”, “negros”, etc.– sino como diferentes pero en igualdad de condiciones con la nación.

Si el término “indígena” comienza a ser algo que no coincide con el término “indio”, ¿cuál es la voz con la que los indígenas le hablan a la sociedad? Al hablar como “indígenas” (o “pueblos originarios”) los integrantes de estas comunidades están afirmando que descienden de los pueblos que ***estaban aquí, antes de la llegada de los conquistadores***. Si en relación con los otros internos, como “gringos”, “rusos”, “turcos”, etc. “indio” es el máximo otro ya que es el nativo por excelencia, más arraigado en la historia y la geografía que todos los otros étnicos y culturales que han venido “de afuera”, ahora el “indígena” es la *máxima diferencia*.

Es necesario reconocer que la sociedad argentina ha hecho profundamente suyas las ansiedades del ser argentino construido mirando a Europa. Muchos “criollos” rechazan el espejo del indio pues se les revela allí el miedo a conservar *todavía algo de indio*. Otros, que se consideran “descendientes de europeos”, se alejan con similar inquietud de “lo indio” porque les recuerda que ellos mismos *aún no han logrado ser modernos* y, que por lo tanto, siguen siendo subdesarrollados, o sea sub-occidentales.<sup>3</sup> Paralelamente, existe un deseo creciente de que los pueblos y culturas indígenas formen parte realmente del “nosotros, los argentinos”, equiparándolos en dignidad e igualdad. Esta actitud tiene dos vertientes. Muchas veces se usa la distinción a la que se aludió anteriormente entre “cultura” y “etnia/pueblo” como una especie de filtro, incorporando algo de las culturas indígenas y manteniendo marginadas a las personas indígenas y a sus organizaciones étnicas. Esta postura se evidencia en la “patrimonialización” (y la folklorización), es decir, el proceso por el cual se transforma lo indígena en “patrimonio cultural” con fines educativos, museísticos y turísticos. También ocurre lo contrario: con tal de equiparar a los miembros de las poblaciones indígenas como *otros tantos de la sociedad en su conjunto* se menosprecian aquellos aspectos singulares de sus cosmovisiones y tradiciones. Esta última actitud ante lo indígena, que podemos llamar “desarrollismo social”, nos da pie para introducir el problema de la desigualdad en su relación con el otro étnico y cultural.

1. Un modo de denominar al conjunto de otros internos de una nación es “formación nacional de alteridad” (Briones, 2005).

2. Gran número de personas de origen africano formaron parte de los ejércitos de la independencia, de las guerras civiles y de la llamada Guerra del Paraguay lo que según algunos historiadores provocó la disminución demográfica de estas comunidades.

3. Es un lugar común el que una persona “blanca” de la ciudad de Buenos Aires se preocupe porque “un europeo” no piense que “aquí todavía usamos plumas”. Este mecanismo defensivo se puede usar para criticar la política, la economía, la educación, la tecnología, etc.

## La diferencia indígena ante el “otro igual” de la justicia social

Los pueblos indígenas suelen ser un ejemplo recurrente a la hora de marcar la *extrema desigualdad en el acceso a los recursos básicos* de la vida. Las estadísticas elaboradas por estudiosos del tema asocian a las poblaciones indígenas con los mayores índices de desigualdad estructural en América Latina (por ejemplo, Cima-damore, Eversole, McNeish, 2006). Si bien no todos los indígenas latinoamericanos se encuentran en estas condiciones gran parte de las comunidades indígenas, sí lo están. Hay una relación entre “extrema desigualdad material” y el pensar a los indígenas como el “máximo otro”. Las graves carencias que suelen identificarse en las poblaciones indígenas se justifican muchas veces con argumentos que sostienen que los “indios” no serían “como nosotros” y que por esta razón “no sabrían aprovechar” (o peor: “no merecerían”) los bienes y servicios que el estado y el mercado supuestamente ponen a disposición de todos por igual. Se trata éste de un argumento circular en el que la “cultura” funciona como anestesia y como enfermedad: dado que son indígenas (no son como “nosotros”) podrían vivir en condiciones duras a las que “están acostumbrados”, pero si tienen la oportunidad de “progresar” (como “nosotros”) no pueden porque sus “costumbres” se los impiden.

Este círculo se puede romper de dos formas: 1) negando que el indígena sea “el otro” pero también negando que sea “diferente”; 2) tratando de pensar la diferencia indígena junto con la igualdad de acceso a los recursos materiales básicos para la vida.

En efecto, si mejoraran las condiciones materiales de vida de los indígenas es muy probable que muchos organismos estatales y amplios sectores sociales dejarían de considerarlos “indios”, ya que habrían sido educados en el sistema formal, entrado en la órbita de la seguridad social, la salud pública y las políticas de vivienda y en el mercado más amplio de trabajo y consumo. Al mejorar sus vidas, mitigándose la desigualdad social y económica con el resto de la sociedad, pasarían a formar parte indistinguible de un pueblo homogéneo y se habrían “desarrollado socialmente”. De esta manera una política gubernamental “igualadora” acabaría con “el otro” pero también con la diferencia indígena. Cabe preguntarnos: ¿pero no persiste cierta idea de “indio” aún en esta situación de mejoramiento socioeconómico? Resulta muy difícil justificar para propios y extraños la diferencia indígena cuando se piensa que esta sólo se corresponde con un modo de vida “tradicional”. Así, un indígena “modernizado”, que tenga acceso a los servicios básicos y a bienes de consumo como un aparato de televisión, un lavarropas, una heladera, un teléfono celular, una computadora, y hasta un auto, sería sospechado de “inauténtico” y volvería a caer en ese lugar simbólico de “indio” visto como algo inferior.

El proyecto de una Educación Intercultural y Bilingüe orientada a los indígenas debe escapar al círculo *desigualdad = a otro*, y a la vez superar la primera alternativa de *igualdad = a homogeneidad del nosotros* o de *igualdad = a falso indio*. La EIB y la educación intercultural ampliada deben apuntar a construir la segunda opción de *igualdad = a diferencia en el nosotros*, ya que solamente a partir del reconocimiento positivo de las diferencias indígenas –y no de “los otros”– se podrán distribuir equitativamente los bienes y servicios del estado y la sociedad.<sup>4</sup>

### SARA Y JOSÉ

Sara es una niña wichí que vive en un paraje rural. Tiene dos hermanos menores y una hermana mayor, Catalina. Mañana empieza la escuela en primer grado y está nerviosa. Catalina le ha contado que le costó mucho adaptarse, extrañaba ocuparse de sus hermanitos, extrañaba ir al monte con su abuela a buscar algarroba, extrañaba los cuentos de su abuela y la compañía de su madre. Pero Catalina le dijo también que en esa escuela

estaba Pedro, un maestro que les enseñaba a los chicos en wichí y eso a ella le gustaba. La mamá de Sara y Catalina había ido muy poco a la escuela y finalmente la abandonó porque la hacían sentir mal y no entendía mucho lo que decía el maestro.

El primer día de clases Sara caminó con sus primos y amigos los tres kilómetros que separan su casa de la escuela. Llevaba la pequeña yica que le había hecho

su madre para guardar sus útiles. Al llegar se asustó un poco. Nunca había visto tantos criollos juntos como en aquel primer día de clases: maestros criollos, madres y padres criollos y niños criollos. De pronto reconoció a Pedro, el maestro auxiliar bilingüe, y se sintió más tranquila.

Cuando entró al aula se sentó junto a Segunda, su prima, esforzándose por no mirar a los niños criollos que la rodeaban. La maestra comenzó a hablar y

4. Esto se aplica no sólo a las políticas educativas sino también a las políticas territoriales, de salud, vivienda y seguridad social destinadas a los pueblos indígenas.

Sara no comprendía lo que decía, pero le gustaban las láminas que estaban en la pared, y la caja con lápices de colores.

Sonó una campana y todos los niños salieron corriendo al patio a jugar. Sara y sus primas se apartaron de los niños criollos y observaron sus juegos. Al regresar al aula Sara vio que Pedro estaba parado junto al escritorio de la maestra. Cuando todos los niños se sentaron, dijo “amteni”. Sara y sus primas sonrieron; fueron las únicas que entendieron sus palabras.

Meses después, mientras Sara y sus primas jugaban en el patio, José, un compañero criollo, le gritó “¡matata sucia!”. Sara no entendió pero sintió que eran palabras feas, y que las pronunciaba enojado. Le preguntó a

Pedro que quería decir y porque José le había dicho eso.

Tiempo después, la maestra formó grupos de niños y les indicó que salieran por los alrededores de la escuela a buscar plantas y “bichitos”. A Sara le tocó estar en el grupo de José y se puso un poco nerviosa. ¿Cómo iba a hacer esa actividad con un criollo que la había insultado? Mientras caminaban José le dijo a Sara que él no conocía muchas plantas más que aquellas pocas que tenían en la chacra del abuelo. Sara no le respondió, pero rápidamente comenzó a colocar en su yica, una hoja de lapacho y una vaina de algarroba seca, y pensó que si caminaban un poco más, seguramente iban a encontrar doca. José le pidió ayuda para juntar bichitos

y Sara le mostró un árbol lleno de coyuyos y le explicó cómo se recolectaban. Después de una hora ambos tenían sus bolsos llenos de hojas y vainas y bichitos guardados en frascos de vidrio. Al regresar a la escuela Sara le dijo a José los nombres en wichí de todo lo que habían juntado esa mañana. José le mostró a su abuelo las plantas y bichos con su nombre en wichí y el abuelo pudo identificarlas con sus nombres en castellano, aunque hubo una raíz y un bichito que no supo decir cómo se llamaban. Al otro día, José contó en clase cómo se nombraban las plantas e insectos en wichí y en castellano y la maestra lo felicitó. Al sentarse, las miradas de José y Sara se cruzaron furtivamente. Sara estaba contenta. José también.

La historia de Sara y José nos permite reconocer los desafíos de la puesta en práctica de la EIB. En la historia que acaban de leer la implementación de un currículo EIB y de maestros auxiliares bilingües es una condición igualadora que posibilita a Sara y a Catalina una experiencia escolar diferente a la de su madre. Pero no basta la igualdad en el acceso ya que diversas circunstancias le “cierran” el camino a Sara. Sin detenernos en las condiciones materiales de vida en la que se encuentra su familia y su comunidad, que pueden ser decisivas, Sara siente al inicio de las clases que el espacio físico y moral de la escuela no le pertenece. Es un espacio muy “criollo” a pesar de estar patrocinado por el estado, que se supone es de todos los argentinos, es decir, un estado que “no hace diferencias”, pero en la práctica sí las hace, haciéndole saber a Sara que en el “nosotros” argentino los wichí no caben tan bien como los criollos.<sup>5</sup> La escuela entonces habilita la posibilidad de recrear la superioridad de los “criollos” sobre los “indios” incluso cuando ahora se admite como tal. Esto es vivido por Sara quien actúa defensivamente. Se sienta con sus primas y amigas wichí, no entiende lo que dice la maestra, y se identifica con la figura de Pedro, el maestro auxiliar bilingüe, que le habla en wichí y le sugiere que ese espacio no le es del todo ajeno. El insulto de José hacia Sara –en el patio– revela que tras ese reconocimiento de la diferencia en el aula, asoma siempre la segregación del “otro”. Sin embargo, Sara consigue manejar esa situación apoyándose nuevamente

en el maestro bilingüe, hecho que no habría sido posible sin la existencia de la Modalidad EIB. Luego sucede el encuentro entre Sara y José, lleno de prevenciones y sospechas, que deviene en un compartir que supera la comunicación muda o discriminatoria hacia las diferencias que venía teniendo lugar. José reconoce que Sara, a quién había insultado por “india”, sabía algo que él no conocía y que eso era “bueno” porque así lo decía la maestra, y esta reafirmación por parte del docente habría sido muy rara sin una modalidad EIB. José había aprendido a reconocer, recolectar y nombrar plantas y bichos que su abuelo conocía por otros nombres, salvo algunos. Sara aprendió de la traducción de José y se lo agradeció.

El relato nos muestra cómo es posible que se pase del nosotros-otros asimétrico a la diferenciación mutua. Una escuela con modalidad EIB genera cierto clima institucional igualitario que permite que aparezcan las diferencias, pero lo que suele surgir espontáneamente es el prejuicio y la discriminación mutuas “en el patio”. Sólo a través de ciertas consignas y roles –mezclar los grupos de alumnos, realizar tareas en conjunto, la presencia de maestros bilingües, etc.– se puede llegar a un momento en el que despunta el mutuo reconocimiento positivo de las diferencias, reconocimiento que obviamente es frágil y que debe ser reforzado por las actitudes docentes. Disponerse hacia la interculturalidad en la escuela significa realizar el difícil esfuerzo de reconocer en igualdad modos de vida diferentes, muchas veces reforzados por el uso de lenguas

5. “Criollo” significa diferentes cosas según los contextos: una identidad cultural de un grupo étnico y la identidad más amplia de la nación, donde “criollo” se confunde con argentino. Así, mostrar una identidad criolla o acriollarse sería argentinizarse. En muchas zonas del país, sobre todo en las fronteras, donde hay conflictos entre grupos que se denominan “criollos” e “indios”, es en los primeros que los organismos del estado tienden a depositar su “confianza” porque serían “más argentinos”.

o maneras de hablar propias, así como también estar atentos a las nuevas diferenciaciones que surgen de ese encuentro. Después de juntar plantas y bichitos, Sara y José no se han vuelto “lo mismo”; siguen siendo diferentes, pero ya no como resultado de la barrera nosotros-otros sino a consecuencia de una diferencia reconocida y compartida desde varios lados. La interculturalidad debe procurar como ideal la *mutua diferenciación en igualdad de condiciones* y la *mutua igualación en la diferencia*.

## El resurgimiento indígena en la Argentina

En primer lugar, debemos señalar que la tradicional educación para indígenas se ha transformado en EIB en respuesta al fenómeno del resurgimiento indígena que ha venido experimentado el país en los últimos años. Estamos viviendo en América Latina y en la Argentina un proceso histórico de *movilización política y cultural* que se expresa a través de múltiples signos: protagonismo creciente de los indígenas en esferas sociales que antes les eran vedadas; más voces de mujeres y de hombres que construyen su propia imagen de indígenas como “diferentes e iguales” al resto de la nación; han ganado la calle los nuevos términos de “pueblo indígena” y “pueblo originario”; la “diferencia cultural” y la “diferencia étnica” –o la “identidad cultural” y la “identidad étnica”– se vuelven fuente de derechos culturales y étnicos y se habla de ciudadanía cultural, ciudadanía multicultural, ciudadanía étnica, nación multicultural y multiétnica, etc. (Bengoa, 2000; Dávalos, 2005; Bartolomé, 2006; Gutiérrez y Escárgaza, 2006; Lazzari, 2009).

Más allá de lo dicho cabe preguntarse, ¿en qué consiste y qué factores explican el resurgimiento indígena?, ¿cuáles son los nuevos mapas de sentido que se están construyendo a partir de los antiguos?

### Derechos y demandas

Para responder estos interrogantes debemos comenzar observando que el resurgimiento de los pueblos indígenas se extiende a lo largo y ancho de América Latina, activando organizaciones sociales y políticas, redefiniendo las políticas de estado y desafiando en paralelo los estereotipos arraigados en el imaginario cultural de la sociedad. En 1990 se inicia en Ecuador el

“levantamiento indígena” que contribuye a la remoción del entonces presidente ecuatoriano, Rodrigo Borja, y a la posterior participación de líderes indígenas en el nuevo gobierno nacional; en 1992 se producen múltiples acciones en el marco del Contrafestejo del Quinto Centenario, incluyendo el otorgamiento del Premio Nobel de La Paz a la activista maya quiché Rigoberta Menchú; en 1994 se alza en Chiapas el Ejército Zapatista, movimiento que continúa hasta el día de hoy; en 2003 se enciende la “guerra del gas” en Bolivia, con protagonismo central del movimiento aymara, que lleva al derrocamiento del presidente boliviano de ese momento, Gonzalo Sánchez de Losada; en 2005 asume el gobierno Evo Morales, el primer presidente indígena de Bolivia, quien actualmente va por su tercer mandato. En la Argentina, sobre todo desde la sanción de la nueva Constitución Nacional en 1994, los pueblos originarios han ido organizándose y construyendo demandas frente a un estado que se ha visto en la necesidad de responder con leyes y políticas públicas. Hay casos que adquirieron cierta notoriedad pública como la demanda mapuche contra la empresa italiana Benetton, la lucha de la comunidad wichi de Lahka Honat en el Chaco salteño o el reclamo de la comunidad qom en Formosa liderada por el cacique Félix Díaz. Pero hay muchas otras situaciones que permanecen semi-invisibles para el gran público y sin embargo tienen efectos duraderos en lo que hace a sus protagonistas y en lo que respecta a los escenarios locales.

Los hechos a los que acabamos de referir revelan la crisis de los ideales de modernidad

Movilización de pueblos indígenas durante la “Marcha del Bicentenario”, 2010.



Confederación Mapuche de Neuquén - Zonal Xawwko

occidental en los que se fundaron los estados nacionales y las sociedades americanas. Bajo estos ideales, los “indios” aparecían —con honrosas excepciones— como poblaciones a “domesticar”, “instruir” y “blanquear” o, en el peor de los casos, como pueblos destinados al exterminio o a vegetar. El espejo de Europa —al que luego se añadió el de los Estados Unidos— y en el que la Argentina y Latinoamérica parecen mirarse desde siempre, hoy se ha desgastado lo suficiente como para que surja una inquietud de fuertes resonancias que lleva a preguntarnos: ¿son los “indios” esencialmente la contracara y el objeto pasivo de las maquinarias de modernización y progreso, tal como se afirma usualmente?, ¿en qué dirección están cambiando las formas de pensar y actuar acerca de los “indios” en América Latina, y en particular en la Argentina?

Hay grandes tendencias históricas mundiales que explican los cambios y su dirección. En Latinoamérica y en la Argentina la crisis afecta a cierta forma histórica de relación entre sociedad, economía y estado, por una parte, y al vínculo entre nación, pueblo y estado, por la otra. Suele hablarse entonces de la *crisis del Estado de Bienestar* y la *crisis de lo nacional-popular*. Ambas crisis están conectadas y explican a grandes rasgos los tiempos que vivimos, uno de cuyos signos es, justamente lo que llamamos resurgimiento indígena.

En la Argentina el llamado *Estado de Bienestar* fue una forma histórica de estado que moderó las desigualdades económicas, privilegiando el interés de la nación sobre las clases. La

nación era vista como una comunidad política —ser ciudadano nacional— con una fuerte base étnica y cultural en un pueblo argentino— ser ciudadano argentino. Así durante casi todo el siglo XX, predominó un modo de imaginar lo argentino como una *mezcla homogénea*, o sea, una combinación de partes diferentes que se funden en una misma y única sustancia. Las figuras del “conquistador”, “el gaucho” (criollo), “el inmigrante” y “el indio” conformaron esos cuatro “ingredientes” que, en diversas proporciones, daban el estilo argentino de nacionalidad. Mientras la figura del conquistador traía a la memoria un legado civilizatorio de la vieja España, el gaucho refería a una cultura tradicional consolidada en los primeros tiempos de la patria, los inmigrantes, como vimos, eran vistos como colectividades que venían de afuera a traer el progreso de la nueva Europa y los indígenas, eran considerados las sociedades y culturas que estaban aquí pero —se creía— condenadas a desaparecer. Justamente estos dos últimos colectivos de inmigrantes e indios fueron los que el estado consideró que había que convertir en argentinos, lo cual se creyó posible por dos vías. A los inmigrantes les cabía el discurso del *crisol de razas* en el que todos los “pueblos del mundo” se fundían respetando ciertas tradiciones hispánicas del conquistador —la lengua castellana y la religión católica— y la tradición criolla simbolizada en el gaucho a caballo (que era tanto el gaucho pobre como el patrón). A los indígenas, por su parte, les correspondía ser absorbidos en la tradición criolla del paisano. Existía un tercer contingente



mayoritario conformado por el “pueblo criollo” (no confundir con el símbolo del gaucho) que no era una minoría étnica pero que llegó a tomar connotaciones regionales, raciales y hasta políticas bajo la denominación de “cabecita negra”. En muchos sentidos, los criollos también fueron argentinizados a través de la imagen del gaucho e incluso de la imagen del inmigrante europeo que aportaba –de acuerdo a los prejuicios– los valores del “trabajo” y la “blancura”. Así, asomaba como ideal de pueblo argentino un “criollo en general” con un fuerte componente “blanco” (sobre todo en la ciudad de Buenos Aires y en el Litoral), y por ende, desindianizado. Esta compleja máquina mezcladora del “pueblo argentino”, de la cual acabamos de esbozar sus operaciones principales, se completaba con el discurso de la civilización y el progreso cuyos espejos eran Europa y luego Estados Unidos (Lazzari, 2014).

Sin duda, esta combinación de *Estado de Bienestar* e identidad nacional-popular produjo en la Argentina cierta nivelación socioeconómica entre las clases, el sentimiento de pertenecer al pueblo argentino e incluso un modo de participación política a través de movilizaciones populares. Desde el punto de vista de las experiencias indígenas, sin embargo, estos procesos significaron una fuerte aculturación y la desaparición de la diferencia étnica de estos pueblos. A contramano a esta situación, en la actualidad asistimos al retorno de los pueblos originarios pero en un escenario caracterizado por profundas desigualdades socioeconómicas. ¿Cómo se llegó a esta situación?

La voz indígena comenzó a escucharse nuevamente hacia fines de los años ochenta del siglo XX cuando se inicia en América Latina una ola de “retornos democráticos” tras el fin de distintas dictaduras militares. Sociedades civiles reorganizadas inauguraron entonces, junto a los movimientos internacionales y nacionales de defensa de los derechos humanos, nuevas oportunidades para construir la histórica demanda indígena. El principal factor que aceleró las condiciones de la reemergencia indígena fue el proceso de reforma del estado, entendido como una nueva ola de “modernización”. En la Argentina y en algunos países latinoamericanos los “ajustes estructurales” de los años noventa casi desmantelaron el *Estado de Bienestar* y sus políticas proteccionistas, mientras se aceleraba la internacionalización de la economía de libre mercado y el predominio del capitalismo financiero. Los programas de ajuste en tiempos de globalización concentraron la riqueza social en pocas manos, generando en

consecuencia una expansión geométrica de la pobreza y la exclusión social. El consenso que los estados nacionales esperaban de sus ciudadanos y el pueblo se vio amenazado y recortado no sólo por el resquebrajamiento del lazo social sino además por una revolución en las telecomunicaciones que permitió y permite la conexión de los ciudadanos en redes virtuales transnacionales, que dan lugar a la creación, a un ritmo vertiginoso, de nuevos pensamientos y deseos. En este trance se fueron liberando y mostrando diferencias de estilos culturales, particularismos étnicos y nacionalismos defensivos que antes estaban latentes o acaso ni existían. Y no se trata sólo de los pueblos indígenas.<sup>6</sup>

La visibilización de la diferencia indígena se vio envuelta en la paradoja de una “democracia neoliberal” que incentivaba proyectos de participación, descentralización y autonomía a lo largo y ancho de la sociedad, mientras recortaba al máximo la distribución de recursos sociales y económicos en la población. En este contexto los indígenas presenciaban el aumento del despojo de sus tierras, la expulsión de la población rural a las ciudades y la explosión de las “villas miseria”; muchos de ellos se consideraban acriollados pero ni ese “pasaporte” les servía para afrontar los procesos de desigualdad que atravesaban a la sociedad. Fue en ese contexto que algunas organizaciones indígenas salieron al encuentro de los nuevos lenguajes del pluralismo étnico y cultural que abrían la posibilidad de reconocer las identidades silenciadas o subvaloradas y, a partir de su reivindicación, agruparse y defenderse de la pauperización y la marginación que las afectaban. En este escenario las nuevas organizaciones indígenas tomaron las banderas de los sindicatos, las cooperativas, los partidos y los movimientos políticos populares en cuyo seno muchos indígenas habían participado de la vida nacional durante buena parte del siglo XX, aunque, y esto es importante, en una posición subordinada y al precio de ser “los otros” o disolver su diferencia étnica en el “pueblo criollo en general”. La novedad que trajeron las nuevas organizaciones culturales y políticas que por esa época comenzaron a representar a los pueblos indígenas y defendieron su identidad cultural fue apostar a la construcción de una agenda autónoma de demandas, sin por ello dejar de tender puentes con otros movimientos sociales, partidos y sindicatos.

Ante el panorama descrito vemos que el resurgimiento indígena es un fenómeno complejo que fue posible gracias a que se inició un

6. Este juego vicioso de diferenciación condicionada por la desigualdad atraviesa desde entonces toda la sociedad: las juventudes, marginadas o no, acentúan sus culturas y aparecen las “tribus urbanas”, los sectores privilegiados se encierran en sus “countries”, las colectividades de inmigrantes vuelven a celebrar sus festividades y desean fomentar sus lenguas, pulula el consumo de mercancías “étnicas” (ropa, comida, turismo), cada pueblo se enorgullece de su fiesta local, etc. No sólo se destaca la marca étnica y cultural sino también las distinciones de “género”, de estatus y de consumo al punto que aparecen y se fomentan la creación de personalidades que buscan desesperadamente un “estilo propio”. Se llega así a la paradoja actual en la que todos coinciden en su deseo de ser diferentes individualmente o en grupos.

tiempo histórico para reclamar partiendo desde “el indio” para llegar a concebir la diferencia e igualdad que representa lo indígena. Antiguas demandas de identidad étnica y cultural, a las que el modelo de “pueblo criollo” no respondía, se vieron reconocidas aunque sin por ello modificar la tendencia de crecimiento de la desigualdad social que afectó a las comunidades indígenas.

Sin duda los desafíos fundamentales de los movimientos indígenas y de las políticas de estado que los reconocen consisten en ir más allá del “pueblo criollo”, subrayando la pluralidad interna de la nacionalidad (mezcla heterogénea y ya no mezcla homogénea), generando y haciendo cumplir a la vez derechos que promuevan la igualdad socioeconómica, como en el pasado lo llevó a cabo el *Estado de Bienestar*, aunque sin reparar en la identidad cultural indígena.

El primero de estos desafíos –reconocer la diferencia indígena– ha sido enfrentado creando nuevas condiciones jurídicas para la vida de los indígenas. En las últimas décadas casi todos los países latinoamericanos han reconocido a los *pueblos indígenas como sujetos permanentes y esenciales de la nación*. En el caso de la Argentina la Constitución, reformada en 1994, reconoce a los “pueblos indígenas argentinos” como “preexistentes” en el marco de una nacionalidad argentina que se concibe como plural en lo cultural y en lo étnico.

Si recordamos que antes de la reforma, la Carta Magna todavía se valía de las normas de 1853, que encuadraban a los “indios” en las

políticas de “cristianización” y “diplomacia de frontera”, podemos concluir que estamos frente a un gran avance. A este reconocimiento constitucional se agregan los de las constituciones provinciales, que sumados a los de las leyes sobre asuntos indígenas, a capítulos de importantes leyes nacionales, y a pactos jurídicos internacionales, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), terminaron conformando un “paraguas jurídico” de fundamental importancia.

En la actualidad la Constitución y las leyes reconocen a los indígenas derechos colectivos otorgados como “reparación histórica” en respuesta a reclamos de antigua data (Carrasco, 2000). Estos *derechos* son *colectivos* porque consideran que los indígenas son tales porque forman parte de “pueblos” y “comunidades”. Esta condición no quita a cada indígena en particular sus derechos individuales que son los mismos que los de cualquier ciudadano (derechos civiles, políticos y sociales). Al contrario, se agrega a ellos. Por eso se concibe a los derechos indígenas como *derechos especiales que suplementan los derechos comunes*. Entre estos derechos colectivos y especiales se encuentran los derechos a la identidad, a la tierra y al territorio, al autogobierno y la participación política, al desarrollo económico-social, a la salud y a la educación. En definitiva, los nuevos derechos indígenas combinan el derecho a *igualarse* en lo civil, social y político y a *diferenciarse* en lo étnico y en lo cultural con el resto de los ciudadanos.

### Constitución Nacional (1994)

Capítulo IV, Atribuciones del Congreso. Artículo 75. Corresponde al Congreso:

17. Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.

Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

### Convenio internacional 169 sobre “Pueblos indígenas y tribales en países independientes” (Organización Internacional del Trabajo) (1989, ratificado en el año 2000 por la Argentina)

Extractos con especial énfasis en las disposiciones sobre educación.

#### Artículo 1

1. El presente Convenio se aplica:

- a) a los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial;

b) a los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

2. La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio.

3. La utilización del término *pueblos* en este Convenio no deberá interpretarse en el sentido de que tenga implicación alguna en lo que atañe a los derechos que pueda conferirse a dicho término en el derecho internacional.

## **Artículo 2**

1. Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad.

2. Esta acción deberá incluir medidas:

a) que aseguren a los miembros de dichos pueblos gozar, en pie de igualdad, de los derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población;

b) que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones;

c) que ayuden a los miembros de los pueblos interesados a eliminar las diferencias socioeconómicas que puedan existir entre los miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad nacional, de una manera compatible con sus aspiraciones y formas de vida.

## **Artículo 26**

Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación en todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

## **Artículo 27**

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos.

Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

## **Artículo 28**

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.

3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

## **Artículo 30**

Los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud, a los servicios sociales y a los derechos dimanantes del presente Convenio.

2. A tal fin, deberá recurrirse, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos.

## **Artículo 31**

Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados.

En el presente los derechos colectivos que combinan reconocimiento de la diferencia indígena y redistribución equitativa de bienes y servicios sociales y económicos se cumplen a medias o tímidamente por parte de las políticas públicas en los países de América Latina. Esta situación refuerza un espacio de negociación y puja constante entre el estado, las organizaciones indígenas y sus aliados. La principal demanda del movimiento indígena es el cumplimiento del *derecho a la identidad*, a la autodefinición, individual y grupal. Esto supone una negociación con las categorías del estado y la sociedad que todavía recurren a supuestos rasgos objetivos para definir quién es y quién no es indígena, sin consultar a los propios interesados. Este derecho a la identidad se expresa como *derecho a la identidad cultural*, que conllevaría un modo de vida diferente dentro de la nación. El *derecho a la tierra y al territorio* justifica la más fundamental de las demandas indígenas y hace referencia a las reivindicaciones de equidad material y de reconocimiento cultural. La tierra (suelo y recursos naturales) no es sólo un medio o un objeto de producción sino el entramado simbólico de la identidad y la reproducción del grupo indígena y su cultura.<sup>7</sup> El reclamo de territorios indígenas va más allá del reclamo de tierra ya que busca construir niveles de *autonomía en el manejo de los recursos*. La *participación* ciudadana efectiva es un reclamo en torno de la toma de decisiones sobre asuntos de vital importancia que hacen a la reproducción de esos pueblos. La participación ha desembocado en la actualidad en la creación de organizaciones indígenas numerosas, de niveles variados (locales, regionales, nacionales, internacionales), así como en la aparición de nuevas dirigencias. Los nuevos líderes indígenas conservan de los más viejos sus habilidades para negociar las distintas realidades del “indio” y el “blanco”, pero se caracterizan además por una creciente escolarización y capacidad de moverse entre lo urbano y lo rural, el espacio local y las esferas nacionales e internacionales. Por último, está el *derecho a la autodeterminación*. Esta exigencia es problemática para casi todos los gobiernos nacionales ya que se plantearía la existencia de un sujeto jurídico de derecho internacional equivalente a los estados. Sin embargo, las organizaciones indígenas en la Argentina suelen interpretar la autodeterminación como la *autonomía en esferas de gobierno* propio dentro del estado nacional.

En este entramado de derechos y demandas se inserta el de la educación intercultural y bilingüe. Se trata de un derecho esencial para

asegurar la reproducción de la cultura y la identidad indígenas. El cumplimiento, a través de planes estatales y autogestionados, y del apoyo de la sociedad civil enfrenta los mismos desafíos de diferencia e igualdad que atraviesa la concreción del resto de los derechos indígenas.

## El sentido común desafiado

El “espejo roto” de Occidente viene produciendo profundos cambios en el paisaje de las ideas y las palabras. Sigue hablándose de “indios” y “aborígenes” pero empiezan a escucharse las palabras “indígena” u “originario”. No debemos olvidar que la expresión “indio” es más que un simple vocablo; se trata de una de las categorías con efectos más profundos y duraderos en la consciencia americana: la marca a fuego del carácter colonizado de América. Sabemos que el origen de esa palabra se funda en un malentendido, relacionado directamente con la creencia que tuvieron los primeros españoles que llegaron a nuestro continente, de haber arribado a la India en su navegación hacia el oeste. Este error en la nominación de los habitantes originarios de América encierra simbólicamente la dificultad que desde el inicio tuvieron los conquistadores europeos para reconocer la singularidad de este “mundo” que era “nuevo” únicamente para ellos. El término “indio” –adjetivado o no por el nombre propio de una “tribu”– revela que poco o nada importaron las experiencias históricas y culturales de estos pueblos, salvo para allanar el camino que estableciera un dominio político, económico, cultural y moral. Ya decía el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla que “al indio lo crea el europeo, porque toda situación colonial exige la definición global del colonizado como diferente e inferior” (Bonfil Batalla, 1992: 24).

La historia de las naciones americanas, interdependizadas del dominio español, portugués, francés o inglés desde hace más de dos siglos, demuestra que la estructura “indio-europeo” se modificó en “indio-criollo (nacional)” pero mantuvo lo esencial de su carácter colonial y asimétrico. Es interesante subrayar que durante el Imperio colonial español, “mestizo” fue la categoría que se interpuso entre “indio” y “español”. El término “mestizo” tuvo un fuerte contenido negativo, y en algunos contextos, llegó a significar algo peor que “indio”.<sup>8</sup> Pero con los movimientos independentistas y la creación de las nuevas naciones “mestizo” se transformó poco a poco en el ideal del pueblo (en Argentina

7. En aquellos conflictos con comunidades indígenas en los que se niega la titulación comunitaria de los territorios en base a los argumentos de improductividad, debe marcarse que en muchas culturas indígenas la economía no está desgajada de la comunidad, y el trabajo no se orienta a la obtención de una ganancia sino que se inserta en ciclos de reciprocidad que distribuyen la riqueza socialmente producida. Vale decir, el “derecho a la tierra” para los pueblos indígenas es el derecho a un modo de vivir en la tierra distinto y diferente al “blanco”.

8. Carmen Bernard (2001) incluye a “mestizos”, “mulattos”, “ladinos” y otras categorías que van surgiendo en la época colonial dentro de los mezclados. “Mestizo” aludía a una descendencia de dos poblaciones que legalmente no podían reunirse en matrimonio. Por lo tanto eran “bastardos”. Generalmente, se trataba de la descendencia de un hombre español y una mujer india. Además, se agregaba a esto la idea de que eran “viles” y “traidores” porque podrían servir a los “indios” tanto como a los “españoles”. Los mestizos eran libres y no pagaban tributo como los “indios” pero tampoco podían tener tierras colectivas como estos. Los “criollos” –descendientes de españoles nacidos en América– también inspiraban desconfianza a los españoles. Durante las guerras de independencia los “criollos” encuentran en los mestizos (y también en la población negra) sus más fuertes seguidores y aliados.

los mestizos son llamados “criollos”). Mientras esto sucedía la categoría “indio” tomó el sentido de contra-modernidad y de anti-progreso. “Indios” –“primitivos”, “bárbaros” o “salvajes”– fueron considerados todos aquellos que debían someterse e incorporarse, a través del acriollamiento (mestizaje) y el blanqueamiento, a la versión nacional de la modernidad europea. En la actualidad el resurgimiento indígena pone en crisis esta equivalencia entre la categoría “indio” y contra-modernidad así como el proyecto de mestizaje, es decir, el planteamiento que sostiene que estos pueblos deben fundirse en la nacionalidad mestiza. A continuación analizaremos esto en detalle a través del sentido de la palabra “indígena”.

### Indígena y pueblo indígena

“Indígena” significa “procedente del lugar” o “propio del lugar” y en eso se parece mucho al significado de “aborigen”.<sup>9</sup> Siendo estrictos, de acuerdo a esta definición, habría indígenas en todo el mundo porque todos procedemos de algún lugar, pero esta categoría se usa de un modo más específico en América para señalar a aquellos descendientes de los habitantes que, como afirmamos anteriormente, *estaban aquí, antes* de la llegada de los conquistadores y colonos europeos. Desde este punto de vista, “indígena” se parece a “indio” porque ambas categorías refieren a una relación entre los conquistados y los conquistadores, pero la diferencia clave está en que el término “indígena” –y también el uso del término “originario” y a veces de “aborigen”– destaca el *antes* y el *aquí* (Briones 1998, Pratt, 2010).

“Antes” refiere al tiempo inmemorial y recordado que transcurrió antes del momento de la conquista y la colonización. “Aquí” remite a un espacio variable que va y viene entre el continente americano, el territorio histórico de un pueblo y el lugar de habitación actual. Ahora entendemos porqué la Constitución Nacional de 1994 deriva el reconocimiento de los derechos de los “pueblos indígenas argentinos” de su condición de “preexistencia” a la nación argentina. Entonces si hablamos de “indígenas” nos estamos refiriendo a personas que manifiestan alguna consciencia de que la marginalidad y la exclusión que las afectan responden a que sus ancestros estaban *aquí-antes* de los “que vinieron de afuera”, quienes los derrotaron y fundaron, primero, la colonia, luego, los estados

nacionales y, más tarde, vinieron a “hacer la América”. Estos mismos estados, después de casi 200 años, reconocen esta situación y buscan repararla a partir de derechos, normas jurídicas y políticas especiales.

Los indígenas que pre-existen a la nación integran familias o familias en sociedades con consciencia de identidad. En ambos casos se consideran parte de pueblos o de organizaciones que buscan reconstruirlos. Hay que destacar que *pueblo indígena* (o “pueblo originario”) va más allá de la noción de etnia indígena (y también de la idea de “población indígena”), ya que conlleva ese matiz de auto-determinación como autonomía que ya hemos señalado.<sup>10</sup>

Estas consideraciones sobre los términos no se proponen establecer un uso correcto sino apenas poner de relieve que las palabras “indio”, “indígena”, “aborigen”, “pueblo indígena”, “pueblo originario”, “minoría indígena” y otras similares suelen albergar, sobre todo en los contextos de demandas de derechos y movilización, la idea de “grupos étnicos y culturales preexistentes” a la nación (ver Martínez Sarasola 2010: 78 y ss.; Novaro 2003). Desde esta perspectiva se entabla el desafío a las imágenes racistas y colonialistas acerca del “indio” que siguen circulando en la sociedad y se traducen en violencias variadas que van del insulto –como el de José a Sara– hasta el asesinato.

En resumen, hablar de “pueblos indígenas” es tomar en cuenta varios factores a la

9. Es una ironía que se sigan usando palabras de un antiguo idioma de Occidente como el latín para reinterpretar el sentido de la palabra “indio” creada por los españoles.

10. Para algunos especialistas, la categoría “pueblos indígenas” debería reservarse para referir a las realidades americanas o para las producidas por la conquista europea y pos-europea, reservando “minorías” para nombrar otras formas de subordinación de pueblos autóctonos por otras naciones no europeas como, por ejemplo, el caso de los *adivasi* en la India.





11. Hay otros lenguajes actuales desde los que hablan y se habla de los indígenas pero son subsidiarios a los que marcan la diferencia e identidad étnica y cultural. Mencionamos el de la "ley" que está presente en la cuestión de los derechos, el de la "política", que se expresa en los discursos de las demandas y las movilizaciones, el de "lo social", que abarca las cuestiones socioeconómicas y demográficas, y el del "ambientalismo" que pone de relieve los aspectos ecológicos de las culturas indígenas.

vez: condiciones sociales propicias, derechos y lenguajes disponibles; variedad de actores involucrados (organizaciones indígenas, organismos del estado, organizaciones no gubernamentales, etc.); historias y experiencias afectivas muy diferentes; formas de concebir y actuar en el mundo –aspectos culturales– que difieren en mayor o menor medida con las ideas de la modernidad. Por todo esto resulta fructífero pensar a los "pueblos indígenas" en la reemergencia actual como un *sujeto en construcción* que va ampliando su capacidad de actuar y posicionarse sobre la base de intereses comunes, valores y metas compartidas.

### **La etnia en la historia y en las relaciones sociales. La cultura en la acción y la consciencia**

¿Por qué los lenguajes vinculados a lo étnico y lo cultural han sido escogidos por los discursos de las leyes, las políticas de gobierno, las demandas indígenas y el imaginario social más amplio? Primeramente, se debe considerar que cuando la situación de los nativos americanos fue abordada como un problema de religión (evangelización), sus creencias y ritos fueron vistos como idolatrías o supersticiones mágicas. Cuando el problema fue el de la raza (el mestizaje, la calidad de sus "sangre") los cuerpos y las poblaciones indígenas pasaron, por lo general, a convertirse en signos de una raza "inferior" o "degenerada". Hoy, el problema de la evangelización (cristiana en general) continúa muy vivo, pero el ecumenismo y otras valoraciones espirituales, así como las propias iglesias aborígenes surgidas en el último siglo, han modificado en un sentido más respetuoso la aproximación a la religiosidad indígena. El discurso de la raza ha dejado de tener autoridad científica, pero lamentablemente sigue nutriendo un acendrado racismo que no es sólo biológico sino que ahora suele valerse incluso de afirmaciones culturales.<sup>11</sup>

En cuanto a lo étnico y lo cultural son lenguajes que se consagran en el siglo XX como crítica a los de la religión y la raza y apuntan a una valoración más positiva de la diferencia indígena. Sin embargo, estos discursos también son criticados. Las ideas de "etnia" y "grupo étnico" renombran lo que antes se llamaban "tribus" o "naciones" indias, poniendo de relieve el carácter distintivo de un colectivo histórico, pasado o presente. Está muy arraigado el hábito de referirse a los indígenas en esta clave. Por ejemplo, cuando se habla de una "etnia tehuelche" o una "etnia mbyá" muchas veces se está queriendo decir que habría cierto núcleo duro de identidad que persistiría a través de la historia. Sin embargo, se ha tomado consciencia de que la formación histórica de las etnias es un fenómeno complejo, que involucra relaciones muy variadas con otras etnias a través de guerras, comercio y matrimonios. Así, cada vez que los especialistas en temas indígenas hablan de "etnias" están pensando en "relaciones interétnicas" cambiantes en el tiempo histórico. También se asume que es muy difícil determinar "donde empieza y termina" una etnia o cuáles son los rasgos básicos de su identidad si no se presta atención al modo en que los integrantes de esa colectividad

se clasifican a sí mismos oponiendo cierta idea de “nosotros” a cierta concepción acerca de “ellos”. A este fenómeno se le llama “etnicidad”. Los resultados de esta forma de clasificación varían según las situaciones sociales. No debería sorprender, entonces, que la etnicidad kolla se exprese en la ciudad de Jujuy a través del uso de un morral con la leyenda “Pachamama” y que probablemente este signo diferenciador no se encuentre en un intercambio de caravanas en La Puna.

También se viene modificando el sentido de la expresión “cultura”. Todavía se espera que cuando se habla de una “cultura aborigen” se presente un “museo” de costumbres diversas que exhiban el modo de ser peculiar de cada “tribu” y que, en el mejor de los casos, se consagre el relativismo cultural, valorando positivamente la diferencia (Lazzari, 2002). Pero las culturas no son únicamente conjuntos de hábitos sino también repertorios de habilidades que se adaptan a distintas circunstancias. “Permanentemente las culturas incorporan ‘préstamos culturales’ de otras sociedades y los hacen suyos. Los violines, guitarras, mandolinas, de evidente raigambre hispánica, se entremezclaron con los pitos, queñas y tamboriles cuzqueños dando lugar a esa hermosa ‘música tradicional’ del mundo andino” (Bengoa, 2000:133). En realidad no son los violines los que se entremezclaron con las queñas sino los repertorios de destrezas desde los cuales cualquier miembro de una “cultura” puede aprender a

tocar los instrumentos de la “otra cultura”. En este fenómeno hay algo más a desentrañar: para que del hábito se pase a una nueva habilidad es necesario que todos tengamos la capacidad de improvisación. La cultura así es un movimiento de hábito, habilidad y aprendizaje. Por un lado, la cultura nos atraviesa sin nosotros saberlo pues somos seres marcados por las rutinas y los automatismos, pero a veces “la cultura” –o “la costumbre” o la “palabra de los antiguos” como se la denomina en otros pueblos– se hace presente en nuestra consciencia como algo en lo que estamos pensando o de lo que estamos hablando. Uno de los rasgos clave del resurgimiento indígena es la toma de consciencia de la cultura por parte de amplios contingentes de indígenas para hacer de ella “su cultura”, es decir para afirmar o reconstruir una identidad cultural propia. En la época en que sólo se hablaba de “indios” la cultura solía pensarse únicamente como hábito: los “indios” tenían cultura pero no lo sabían (o pocos entre ellos lo sabían). Actualmente, en este período del resurgimiento indígena, los integrantes de estas comunidades aprendieron a reconocer su cultura y a reflexionar sobre ella, desarrollando habilidades nuevas para reconstruirla conscientemente. Las



organizaciones indígenas han adquirido este conocimiento en la práctica y orientan su “cultura” hacia propósitos identitarios en la puja por derechos.<sup>12</sup> Ahora bien, puesta en acción más o menos intencionalmente por los indígenas la cultura vuelve a reaparecer bajo la forma de un “museo” de costumbres tradicionales que fija una identidad. Pero no siempre se opta por el tradicionalismo. *Mapurbe* es un movimiento de jóvenes mapuches urbanos que pretenden recrear, bajo nuevas circunstancias, el sentir mapuche, lo cual levanta críticas tanto entre los no-mapuches como entre los mapuches tradicionalistas. “Museo” o “contra-museo” se trata siempre de estabilizar una “identidad” en el gran “río cultural” que nos atraviesa, pero cabe destacar que en estas reconstrucciones, siempre aparecen hallazgos y creaciones inesperadas.

Tal vez la pregunta que nos debemos hacer entre dos “museos” de una cultura aborígen sea “¿quién lo hace?”, “¿qué posibilidades se abren?” Veremos entonces que hay una diferencia importante en el hecho de que los propios indígenas sean o no los autores, intervengan o no en esa “afirmación cultural”. Pero no faltarán quienes acusen: ¿Todo esto no se reduce a un “plan” previo de armar un perfil cultural propio? Quizá, pero junto a cualquier estrategia siempre existe una identificación afectiva con lo que se vive como propio. Incluso para “fijar la cultura” como algo puro e inmemorial –o algo transgresor como en el caso del mapu-punk– hay que reunir previamente los fragmentos dispersos que han dejado décadas y siglos de aculturación y despojo, y nada de eso es posible sin la fuerza de los sentimientos de duelo, tristeza, nostalgia, bronca y esperanza. En las prácticas educativas de interculturalidad encontramos un ámbito propicio para esta compleja recreación de las identidades culturales indígenas saturada de afectos y estrategias, hábitos y habilidades. De esta manera cabría repensar la EIB como un espacio de producción cultural compartida, y no únicamente de recuperaciones y afirmaciones identitarias predefinidas.

la colonización y la nacionalización. Un brevísimo y simplificado esquema de la larga historia de las relaciones entre los pueblos indígenas y Occidente destaca cuatro fases bien definidas. La primera, refiere al momento de la conquista y la colonización de las poblaciones nativas por los europeos. En la segunda, tras las independencias nacionales, se profundiza la subordinación de los indígenas ya colonizados y se inician las conquistas de los territorios indígenas situados en las fronteras “interiores”. En la tercera época se despliega el indigenismo como política de integración nacional de los indígenas. La cuarta fase es la contemporánea del resurgimiento indígena y está caracterizada por la expansión de derechos culturales para los pueblos indígenas.

Es necesario mencionar que la sociedad colonial incorporó a las sociedades autóctonas a su dominio por medios y circunstancias diferenciadas. Instituciones como la “encomienda”, el trabajo obligatorio y el servicio personal, combinadas con las reducciones, los pueblos de indios, las haciendas y las misiones fueron muy comunes en las zonas centrales del imperio colonial español. Las situaciones coloniales de los indígenas que vivían en el actual noroeste argentino, en Cuyo, en Córdoba y en las misiones jesuíticas son ejemplos aproximados del ese modelo de incorporación. En contraposición a esto se destacan los vínculos entablados con las sociedades indígenas que permanecieron en las fronteras del sistema colonial caracterizados por guerras, comercio y diplomacia. Se los llamaba indios alzados, bravos o aucas y entre ellos se contaban los ava-guaraní (chiriguano) que vivían (y viven) al norte de la actual Argentina, a los guaycurúes que habitaban el Gran Chaco y a los reche-mapuche, pampas, rankülche y tehuelches que habitaban las actuales regiones de la Pampa y la Patagonia. Existe un tercer caso límite y refiere a aquellas sociedades indígenas que nunca se plegaron a la dominación europea y criolla. Habitaban lugares inaccesibles como las selvas amazónicas, las alturas y los desiertos. Los selknam y los guaraníes que no fueron llevados a las misiones son un ejemplo de este caso.

A mediados del siglo XIX, durante la segunda fase, el régimen republicano se había impuesto casi totalmente como forma de gobierno de los estados nacionales de América. Las nuevas repúblicas se sostuvieron en la noción jurídica de ciudadanía universal centrada en el hombre individual y propietario, libre e igual. Pero no todos eran ciudadanos o lo eran efectivamente y entre

12. Más allá de la cuestión indígena, existe una verdadera esfera de las políticas culturales, muchas veces relacionadas con las políticas de identidad, con actores que van desde el propio estado hasta múltiples organizaciones de la sociedad.

## Sobre la historia de la “cuestión indígena”

Las maneras de ser indígena –y de organizarse como tal– se relacionan con la diversidad cultural previa al contacto y con las modalidades y momentos en que tuvieron lugar la conquista,

ellos, sobre todo, estaban los indígenas (si eran ciudadanos se debía a que ya no eran indígenas y si eran indígenas no podían ser ciudadanos de hecho). Pasadas las guerras de independencia, comenzaron a ser vistos como un problema que debía resolverse a fin de construir sociedades y mercados “integrados al mundo” de la época. Nació de esta forma “la cuestión indígena” y dos ejemplos bastan para mostrar las soluciones ensayadas en aquel momento. En las zonas altas del actual noroeste argentino, los ataques a las propiedades de los antiguos encomenderos y la Iglesia afectaron a las comunidades indias bajo su control, que todavía conservaban ciertos usos colectivos sobre sus tierras. Algunas comunidades kolla resistieron y se sublevaron como en 1874 pero la mayoría de la población indígena se transformó en familias de peones conchabados y arrenderos de los patrones. Hacia fines del siglo XIX, las conquistas militares del Desierto (Pampa-Patagonia) y del Desierto Verde (Chaco argentino) abrieron la colonización de las supuestas “tierras vacías” a las relaciones capitalistas. Las campañas fueron resistidas y, en algunos casos, como por ejemplo en los milenarismos guaycurúes en el Chaco, siguieron hasta bien entrado el siglo XX.

Hacia mediados del siglo XX, con el ascenso del *Estado de Bienestar* y el modelo nacional-popular al que aludimos anteriormente, aparece el fenómeno del indigenismo. En sentido estricto, se trató de una política de estado tendiente a desarrollar acciones de “reparación histórica” hacia el sector indígena marginado y derrotado durante el período de las repúblicas liberales. Su objetivo fue dirigir la incorporación de los indios hacia el pueblo criollo integrándolos de modo subordinado a circuitos económicos, sociales y políticos de la nación. El indigenismo fue muy importante en países como México, Bolivia y Perú donde los principales programas se orientaron a la reforma agraria, la sindicalización y la educación. En Argentina, como consecuencia del ya mencionado imaginario nacional desindianizado, el indigenismo no fue una política pública importante y se concentró en regular las colonias, reducciones y misiones (en manos de órdenes religiosas) que existían en las zonas aldoneras y forestales del Chaco y en la región ovejera de la Patagonia. Con el indigenismo, los indígenas se vieron confrontados a una integración nacional en la cual no participaban como actores decisivos mientras sus diferencias con la nación eran liquadas en el ideal del criollo o mestizo argentino.

La época contemporánea ha sido la del llamado resurgimiento indígena y debemos reconocer que gran parte de los nuevos discursos eco-territoriales fueron resultado de la visibilización de los pueblos originarios de las selvas del Amazonas y de zonas del Gran Chaco hasta hace poco marginadas. La conquista de esta “última frontera” ha permitido sacar a la luz constantes denuncias contra petroleras y mineras por daño ambiental, y contra militares y paramilitares involucrados en graves atentados a los derechos humanos de los miembros de los pueblos originarios. La resistencia a esta nueva expansión del “progreso” ha movilizó a los indígenas a través de fuertes alianzas con organizaciones religiosas, humanitarias y ambientalistas, en su mayoría internacionales. Así, han cuajado los conceptos de “territorio”, “ambiente” y “desarrollo sustentable”, tan importantes en las discusiones y disputas contemporáneas. Hoy los movimientos indígenas disponen de estas ideas-fuerzas que se suman a los viejos lenguajes agraristas y populistas centrados en consignas como “tierra”, “educación” e “igualdad” y al léxico de las demandas de los indígenas urbanos tales como “barrio” y “migrantes”.

Esto último nos obliga a abordar un fenómeno que atraviesa la realidad de todos los pueblos indígenas en la Argentina. Nos referimos a las constantes migraciones de sus miembros del campo hacia los pueblos, ciudades y metrópolis y al hecho de que ahora pueden ser de “ida y vuelta”, fenómeno enmarcado en la “nueva ruralidad”. Desde hace décadas en la Argentina los indígenas han dejado de ser exclusivamente habitantes rurales, o bien porque han migrado y se han asentado en las ciudades, o bien porque circulan entre los pueblos y sus aldeas en el campo. Estos movimientos se corresponden con las prácticas económicas de las comunidades indígenas y el modo en que se insertan en las economías locales y regionales.

Los indígenas y sus familias no sólo llevan adelante actividades productivas tradicionales como la pesca, la caza y la recolección en el Chaco o la crianza de ovejas entre los mapuche rurales sino que también se emplean como peones en la actividad agrícola y ganadera, el servicio doméstico y el turismo, o producen artesanías para el mercado. Por lo general, las comunidades rurales indígenas se encuentran en una situación de tenencia precaria de los territorios que ocupan, motivo por el que suelen estar inmersas en litigios judiciales y estar amenazadas por



**Rogativa en el monolito, Cushamen, Chubut**  
(Foto Ana Ramos)

desalojos. Actualmente hay una fuerte presión sobre los territorios indígenas producto de la expansión de cultivos comerciales como la soja o de emprendimientos mineros, que además significan un formidable deterioro y contaminación ambientales (Cervera Novo, 2010). Estos procesos son resistidos por vía judicial y a través de movilizaciones políticas; incluso el estado ha diseñado algunos programas para compensar estas situaciones pero la tendencia predominante es la expulsión de población rural indígena hacia los pueblos y ciudades. Al arribar a las cabeceras regionales o a las metrópolis como Buenos Aires y Rosario, por lo general en familia o en grupos de familias, los indígenas levantan sus barrios en tierras que muchas veces, también, se encuentran en una situación de precariedad legal.

La magnitud demográfica de los pueblos indígenas en Argentina está sujeta a controversias ya que las formas de identificar quién es indígena, las circunstancias de los censos y el modo de cuantificar varían. Argentina es uno de los países de América Latina con menor proporción de indígenas en su conformación nacional (1%, 1,5%) a lo que se suma la invisibilización general

hasta tiempos muy recientes.<sup>13</sup> Luego del Censo de 2001 en el que se incluyó por primera vez una pregunta sobre auto-identificación indígena, arrojándose una cifra total de más de 1.117.746 personas, se realizó la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) en 2004-2005. Esta encuesta recortó parte del universo del censo y redujo la cifra de 2001 estimando en 600.329 las personas que se reconocen pertenecientes y/o descendientes en primera generación de pueblos indígenas. En el último censo nacional de 2010 el conteo de indígenas (siempre según el criterio de auto-identificación) fue de 955.032 individuos. Estas personas forman parte de una gran diversidad de pueblos indígenas y están distribuidas en todas las provincias del país. La siguiente tabla obtenida a partir del Censo 2010 es indicativa y no debe ser entendida como una "lista definitiva" ni de los pueblos indígenas ni de sus magnitudes demográficas, toda vez que muchos pueblos que se auto-reconocen como tales aún no han sido reconocidos por el estado y que las cifras no coinciden con las de las organizaciones indígenas que consideran que existen una mayor cantidad de indígenas en el país.

13. Cervera Novo (2010) pasa revista a esta situación y compara el porcentaje de la población indígena en Argentina con la de otros países como Bolivia donde llega al 71%, Guatemala con el 66%, Perú con el 47% o Ecuador con el 43%. Según una estimación efectuada hacia fines de la década de 1980, existirían 40 millones de indígenas en América Latina. Esta cantidad ha aumentado dado el crecimiento vegetativo de la población.

**Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios en viviendas particulares por sexo, según pueblo indígena. Total del país. Año 2010**

<b>Pueblo indígena</b>	<b>Total</b>	<b>Varones</b>	<b>Mujeres</b>
Mapuche	205.009	103.253	101.756
Toba	126.967	63.772	63.195
Guaraní	105.907	53.788	52.119
Diaguita	67.410	34.295	33.115
Kolla	65.066	32.553	32.513
Quechua	55.493	27.849	27.644
Wichí	50.419	25.513	24.906
Comechingón	34.546	17.077	17.469
Huarpe	34.279	17.098	17.181
Tehuelche	27.813	13.948	13.865
Mocoví	22.439	11.498	10.941
Pampa	22.020	10.596	11.424
Aymara	20.822	10.540	10.282
Ava Guaraní	17.899	9438	8461
Rankulche	14.860	7411	7449
Charrúa	14.649	7192	7457
Atacama	13.936	7095	6841
Mbyá Guaraní	7379	3872	3507
Omaguaca	6873	3551	3322
Pilaga	5137	2623	2514
Tonocote	4853	2437	2416
Lule	3721	1918	1803
Tupí Guaraní	3715	1872	1843
Querandí	3658	1776	1882
Chané	3034	1559	1475
Sanavirón	2871	1399	1472
Ona	2761	1383	1378
Chorote	2270	1177	1093
Maimará	1899	876	1023
Chulupi	1100	537	563
Vilela	519	279	240
Tapiete	407	218	189
Otros	5301	2681	2620
<b>Total</b>	<b>955032</b>	<b>481074</b>	<b>473958</b>

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

### **Variedad de las situaciones actuales de los pueblos indígenas en la Argentina**

Según un criterio que relacione cultura, identidad e historia, consideramos que en la actualidad los pueblos indígenas en la Argentina pueden agruparse en dos grandes tipos de situaciones:

- a) pueblos con consciencia de continuidad cultural.
- b) pueblos con consciencia de discontinuidad cultural.

Esta clasificación merece algunos comentarios previos. Es importante advertir que la discontinuidad no es lo contrario de la continuidad. La dis-continuidad es una forma de continuidad accidentada que reconoce la persistencia de un "hilo", por más fino y frágil que sea, a través de baches, interrupciones y enmarañamientos. Por lo tanto, todos los pueblos indígenas –y sobre todo sus líderes y organizaciones– son conscientes de una continuidad identitaria, más o menos intensa, vinculada con su pasado. La clave del problema no está en la experiencia de la continuidad sino en que las instituciones, la opinión pública y los mismos indígenas reclaman "pruebas culturales" –y a veces lingüísticas– de esa continuidad.

Se reclama a los indígenas que cumplan con la expectativa general de ser "otros", "nuestros otros", que digan y repitan que "siempre fuimos los otros de Occidente". Sin duda, en aquellos casos en que la tradición cultural está más viva –expresándose en formas culturales consideradas propias y muchas veces en el habla de una lengua indígena– es más fácil para propios y extraños aportar la prueba de la identidad indígena como continuidad cultural. Los pueblos indígenas de la región chaqueña y los mbyá en la provincia de Misiones ejemplifican estas situaciones y justamente por ello presentan la mayor carga de racismo y discriminación acompañada de condiciones generalizadas de inequidad material.

Las alarmas se encienden cuando los indígenas en cuestión dicen "fuimos muy otros, comenzamos a parecernos y hoy *casí* somos como ustedes, pero esta **semejanza** se debe a que fuimos colonizados e integrados compulsivamente". ¿Acaso se trata de poblaciones indígenas acriolladas que ahora reclaman con pocas pruebas ser indígenas? Hay que recordar que, a pesar de algunos avances en el reconocimiento de los pueblos indígenas, el estado y la sociedad

argentina en general no toman cabal consciencia de la vigencia de la persistencia de mecanismos que producen a los indígenas como los "otros" de "nosotros", en el mejor de los casos, y como "los otros" peligrosos y sacrificables en los casos abiertamente racistas. En este cuadro de situación, ¿quiénes querrían "fingir" una identidad indígena cuando los beneficios que se prometen se dan en cuentagotas y los perjuicios que acarrea "recuperar la identidad", sobre todo en las situaciones locales, son inmensamente mayores? No es indígena aquel que quiere sino el que lo viene siendo por una tradición familiar y comunitaria. Pero también es indígena aquel o aquella que por mucho tiempo escuchaba que se hablaba de "cosas de indios" en su familia y se sentía atraída sin saber por qué hasta que un día, superando muchos miedos y dudas, decidió acercarse y preguntar a la "abuelita" (generalmente se trata de una mujer mayor) por ese "secreto a voces". A partir de esa suerte de "conversión" esa persona inicia un proyecto de reorganización étnica o se acerca a una organización ya existente. En esta condición de conversión reciente se encuentran, dentro de una amplia gama de grises, muchos miembros de los pueblos indígenas en la Argentina, y esto se debe a que la máquina de desindianización, es decir, de conquista militar y posterior criollización de indígenas, reprimió la subjetividad indígena muy potentemente desde fines del siglo XIX hasta casi la década de 1990.

Lo que venimos diciendo se relaciona con la acusación de inautenticidad que suele aparecer entre los propios indígenas y sobre todo entre los no indígenas, toda vez que se busca cerrar los caminos para que los miembros de estas comunidades accedan a los derechos colectivos indígenas. En la época no muy lejana en la que a los indígenas se les presentaba la desindianización-criollización como buena y deseable, el discurso de la autenticidad quedaba reservado a los etnólogos, románticos y misioneros que contemplaban a los "últimos indios puros". En cuanto a los propios indígenas, que atravesaban procesos de argentinización (desarticulación comunitaria, migraciones, desplazamiento de lengua, escolarización, etc.), si algo deseaban a fin de superar las traumáticas crisis personales en esa situación era volverse "auténticos criollos". La autenticidad también entonces funcionaba para medir "buenos y malos", sólo que era la vara de lo criollo y no la de lo indígena la que estaba en uso. Si el discurso de la autenticidad se conservara debería aludir, en todo caso, al compromiso intelectual y

afectivo de las personas con sus circunstancias del aquí y el ahora. En este sentido, no hay nada más auténtico que un wichí, *aquí y ahora*, hablando wichí y rezando el Evangelio a su manera; ni nada más auténtico que un ranquel esforzándose por aprender, *aquí y ahora*, la lengua rankülche de sus abuelos. En el primer caso, la continuidad cultural no se evidencia simplemente a través de la lengua

y en la reelaboración del Evangelio sino en el *aquí y ahora* del hablar y el rezar; en el segundo caso, hay un esfuerzo, también *aquí y ahora*, para reanudar la relación de continuidad con la lengua y hacerla propia (apostando a que algún día otra generación pueda comunicarse por medio de ella).



## Segunda parte

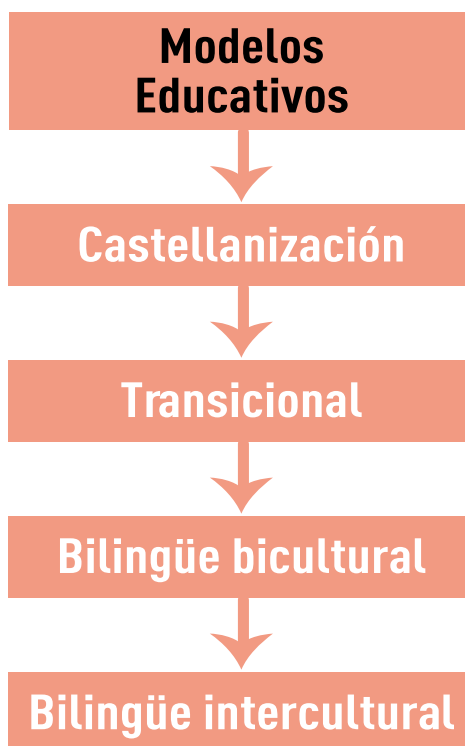
A continuación realizamos un breve recorrido por la educación indígena hasta llegar a la EIB. Luego señalamos la relación entre la EIB y el debate más amplio acerca del multiculturalismo y la interculturalidad, puntualizando los desafíos educativos que la EIB plantea. La caracterización de la EIB en la Argentina es abordada seguidamente, tanto en lo legal e institucional como en sus logros y cuestiones pendientes. Al final del fascículo nos concentramos en la cuestión específica de las lenguas indígenas en relación con la EIB.

### De la educación civilizadora a la Educación Intercultural y Bilingüe

Como hemos visto en la primera parte de este fascículo la relación entre los pueblos indígenas, la sociedad nacional y el estado se ha caracterizado históricamente por el conflicto y la tensión. Esta situación no ha sido ajena a las instituciones educativas destinadas a los indígenas. La educación escolar impartida en las comunidades indígenas de la Argentina fue un eficaz proyecto de imposición de formas de vida “civilizadas” y de la lengua castellana a estos “otros” que no formaban parte del grupo dominante a nivel étnico, lingüístico y cultural. Desde mediados del siglo XIX y durante buena parte del XX esta educación indígena estuvo vinculada casi siempre al proyecto evangelizador que el estado delegaba a órdenes religiosas como los franciscanos, jesuitas y salesianos, aunque también hubo casos de educación indígena llevados adelante por personal civil y sin contenido religioso (ver, por ejemplo, Salomón Tarquini y Lanzillotta, 2011). Por un lado, el aprendizaje del castellano, algunas nociones de lecto-escritura y de otros conocimientos posibilitaron que los grupos indígenas pudieran participar de modo más activo en los circuitos del mercado de trabajo y hasta en la sociedad civil y la política pero, por otro lado, esta misma educación trajo

consigo una valoración negativa de su forma de vida y hasta una “desindianización” de las costumbres, forzando el abandono de la lengua propia o su restricción al ámbito doméstico (Hirsch y Serrudo, 2010).

No nos extenderemos en la historia de la educación escolar indígena en el país, pero mencionaremos de forma sintética los modelos de educación implementados en comunidades indígenas a fin de comprender como ha sido el proceso educativo en relación con la presencia de sus lenguas y culturas en la escuela. Yañez Cossio (1988) propone definir cuatro etapas del modelo educativo para indígenas en América Latina que consideramos aplicable al caso argentino.



#### I. Castellanización. Política de asimilación.

Este modelo plantea la “civilización” del indígena por medio de pautas y valores de la civilización occidental. Supone la imposición del castellano y elementos culturales occidentales.

## II. Transicional.

Este formato se caracteriza por el empleo de la lengua indígena y la utilización de maestros indígenas. Además, recurre a la cultura y la lengua indígena como medio para la adquisición de la “cultura”.

## III. Bilingüe Bicultural.

Este modelo propicia el respeto y reconocimiento de los valores propios de los pueblos indígenas. Sin embargo, los contenidos se orientan hacia los valores y saberes urbano-occidentales.

## IV Bilingüe Intercultural.

Este modelo se caracteriza por una participación indígena más activa y por la implementación de nuevas propuestas educativas en relación con el saber, la lengua y la cultura de las poblaciones indígenas.

La castellanización es el proyecto más arraigado y que aún persiste en muchas partes del país. Ha llevado en muchos casos al fracaso escolar porque, junto a la negación de las prácticas culturales, produce un quiebre en la autoestima de los niños indígenas y en su sentido de identidad. Este modelo fue la norma en aquellas poblaciones indígenas que hoy tienen conciencia de su discontinuidad identitaria, como planteamos anteriormente. La etapa transicional es más común en los países andinos y en México, involucrando la participación de maestros indígenas que utilizan la lengua originaria para promover la castellanización, haciendo las veces de traductores entre las consignas docentes y los alumnos indígenas. En algunas partes de la Argentina aún se dan estas situaciones de docentes indígenas como traductores, sin una mayor participación en el proyecto educativo institucional. El modelo bilingüe bicultural se enmarca en los cambios ocurridos en América Latina a partir del resurgimiento indígena. Es una etapa en la cual se elaboran los primeros materiales didácticos, aunque con mucho énfasis en la polarización bicultural, postergando el aporte de una educación crítica y reflexiva que amplíe la autonomía y la participación de los pueblos indígenas en torno a las decisiones sobre su educación. Por último, la educación bilingüe e intercultural, en sentido estricto, aparece hacia fines de la década del ochenta del siglo XX y se encuentra vinculada a las demandas de participación protagónica de las organizaciones indígenas en los sistemas educativos oficiales.

Para entender mejor la propuesta del modelo educativo bilingüe e intercultural es necesario hacer un breve repaso por las ideas y prácticas del multiculturalismo y la interculturalidad.

## Del multiculturalismo a la interculturalidad crítica

“Multiculturalismo” e “interculturalidad” son términos que ponen de relieve la importancia que tiene hoy en día abordar la realidad en términos “culturales”, pero si no realizamos un esfuerzo reflexivo que conecte lo cultural con las cuestiones de desigualdad social y, a la inversa, las tensiones sociales con las cuestiones de identidad cultural, se corre el riesgo de plantear los problemas parcial y equivocadamente (ver, entre otros, GEAPRONA, 2006; Díaz y Alonso, 2004; Hecht, García Palacios, Enriz, Diez, en prensa).

## Multiculturalismo

El término multiculturalismo es utilizado de manera intercambiable para referirse tanto a la diversidad cultural como un “dato de la realidad” como a las políticas de estado e iniciativas sociales que fomentan el reconocimiento y el respeto de ese “dato” de la diversidad en el marco de la ciudadanía nacional y entre las naciones. Esta idea de multiculturalismo está fuertemente influida por su origen en los debates acerca de las identidades étnicas y raciales ocurridos en los años sesenta en los Estados Unidos. Existen dos problemas a tener en cuenta. Uno, que se parte de la base que la “diversidad cultural” existe, lo cual sin ser incorrecto impide pensar los caminos históricos y los discursos que llevaron a instalar esa diversidad como obvia (ver, por ejemplo, Novaro 2006). Ya hemos visto cuando nos referimos a las etnias que conviene pensarlas desde sus relaciones interétnicas y desde el modo en que la gente se vale de los signos de las etnias para identificarse (etnicidad). En la primera parte del fascículo señalamos que la categoría “indio” fue el medio para identificar a un “otro” diferente e inferior al español y al criollo nacional, simplificando justamente con ello la diversidad étnica, cultural y lingüística de los indígenas. En este sentido, plantear de entrada una realidad multicultural o de diversidad cultural es un punto de partida equivocado: la diversidad aparece y desaparece en la historia porque también existen

mecanismos históricos para reducirla y simplificarla. A este problema se agrega otro: el que lo diverso y multicultural viene asociado a ideales de armonía y convivencia lo cual tampoco es malo en sí mismo, salvo cuando con ello se quiere “poner el carro delante de los caballos”, es decir, cuando se disimulan los conflictos y tensiones existentes entre los grupos culturales “diversos”. Por eso la antropóloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2010) sospecha de un “multiculturalismo ornamental y simbólico” que visibiliza las demandas por el reconocimiento cultural y la participación política indígena sin modificar profundamente las relaciones de subalternidad en el plano político, económico y social.

En el caso argentino la problemática multicultural debe relacionarse con la inclusión subordinada de los grupos indígenas, diversos colectivos de inmigrantes (europeos, latinoamericanos, asiáticos, africanos) y afrodescendientes, todos ellos “otros” internos frente a una “sociedad nacional”. Pero esto no es fácil ya que sigue predominando un modelo de nacionalidad en que “lo argentino” operaría como una palabra mágica que posibilitaría con su mera pronunciación la coexistencia armónica entre grupos y estilos culturales diferentes (ver, entre otros, Domenech 2003, Soria 2008). En ese sentido, los discursos de la diversidad y el multiculturalismo no están tan alejados de los desgastados ideales del “crisol” de inmigrantes y del “mestizaje” de “indios” (acriollamiento) que marcaban la nacionalidad argentina del siglo XX.

No se trata solamente de reponer el conflicto en la consideración de lo diverso

y lo multicultural. La propia idea de multiculturalismo, como señalamos, tiene una historia ligada al contexto nacional de los Estados Unidos. El multiculturalismo funciona allí desde una tradición que funde a los inmigrantes junto a los afroamericanos y a los indígenas en una nacionalidad que, de entrada, parte de reconocer sus diferencias étnicas y culturales. Este modo de gobernar a los otros étnicos no se ha dado necesariamente así en América Latina. Concordamos con Rita Segato (2002) en que hay que prestar atención a los recorridos históricos concretos que han formado las “naciones y sus otros” en América Latina para evitar importar un “pluralismo global”. Así, hemos visto que en la Argentina predominó un modo de nacionalización que requería –a diferencia de los Estados Unidos– identificar a los “otros” para luego borrarlos en un gran “nosotros” sólido y homogéneo. Esta es una razón más para no partir de la idea de “diversidad” para trabajar la EIB en la Argentina y ensayar, en cambio, un razonamiento que se inicie con el reconocimiento de las diferencias indígenas que no pudieron ser absorbidas del todo o que fueron absorbidas a medias (nuestra clasificación de la consciencia de la continuidad y dis-continuidad cultural en los pueblos indígenas se basa en esta premisa).<sup>14</sup>

Aun reconociendo estas críticas, el multiculturalismo está siendo repensado y apropiado reflexivamente por un gran número de instituciones y organizaciones para variados fines. Como sostuvimos anteriormente, la visibilización de las diferencias étnicas y culturales que desde siempre formaron parte de los reclamos de los indígenas se dio en un contexto de desigualdad



Protestas de afrodescendientes en los años sesenta en los Estados Unidos.

14. También suele criticarse el multiculturalismo como una ideología funcional al capitalismo global pues afirma la sociedad de consumo al incentivar la generación de consumidores y vendedores de mercancías étnicas, desconociendo con ello la producción de desigualdades (Zizek, 2001). En la misma línea se critica el multiculturalismo como una corriente de ideas y políticas que buscan construir un mundo pos-nacional de fronteras abiertas funcional a la acumulación capitalista pues aceleraría el flujo internacional de capitales, mercancías y mano de obra.

social y empobrecimiento de la mayoría de la población general. Esto fue posible porque multiculturalismo, ajuste estructural y globalización formaron parte del mismo “paquete histórico”, pero ello no significa que el reconocimiento de la diferencia étnica y cultural no sea un logro válido a perfeccionar, siempre y cuando se lo vincule a las historias concretas y a los proyectos de redistribución de la riqueza social e igualación en una “democracia social y cultural”.

### Interculturalidad

“Interculturalidad”, antes que “multiculturalismo”, ha sido el término más frecuentemente usado en el ámbito de la educación en América Latina y en la Argentina; de ahí la propia categoría “Educación Intercultural y Bilingüe”. Catherine Walsh describe tres abordajes de la interculturalidad en relación con lo indígena en América Latina. La primera perspectiva es de tipo “relacional”, y se refiere al contacto e intercambio “entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones que pueden darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2009: 76). Una segunda perspectiva, denominada “funcional”, da cuenta de la diversidad y la diferencia tomando como meta la inclusión a través del diálogo y la tolerancia pero no intenta resolver el conflicto étnico y cultural sino conservar una situación de estabilidad. Ambas nociones de interculturalidad son similares a las del multiculturalismo que ya hemos criticado pues parten de la idea de que “siempre hubo diversidad” y “hay que respetarla” o “manejarla” sin ahondar en sus causas. Por eso Sartorello (2009) puede decir que la interculturalidad así “pensada e implementada desde la hegemonía neoliberal se volvería de esa forma un concepto estratégico que sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura, tratando de esconder el peso y la importancia que tienen la injusticia distributiva, las desigualdades económicas y las relaciones de poder en la construcción de nuevas relaciones interculturales entre estado y pueblos indígenas en América Latina” (Sartorello, 2009: 82).

Frente a esto Walsh (2001) propone una tercera perspectiva llamada “interculturalidad crítica” que aborda el problema indígena como otro colonial y racial segregado social, moral y culturalmente. En este sentido, la interculturalidad crítica es un proyecto político, social, epistémico y ético de transformación y decolonialidad (Walsh, 2001). El objetivo primordial del abordaje de la

interculturalidad crítica es transformar las relaciones jerárquicas entre grupos, culturas y lenguas reconociendo sus mutuas diferencias en un plano de inclusión y equidad.

## Hacia una Educación Intercultural y Bilingüe crítica

Para adentrarnos en esta tercera perspectiva comenzamos preguntándonos: ¿qué interpretaciones hacen las instituciones educativas de la interculturalidad cuando piensan y diseñan la Educación Intercultural Bilingüe?

Como señala Walsh (2001:13) la noción de “educación intercultural bilingüe” es de uso relativamente reciente. La introducción de la palabra “intercultural” en la educación bilingüe comienza en los años ochenta del siglo XX, desplazando el término “bicultural” que seguía poniendo el acento en la relación unidireccional y asimétrica entre dos culturas, la nacional y la indígena. Así la “interculturalidad” pensaba en muchas culturas indígenas, ya no en el “otro como indio” y recalca la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multietnicidad orientadas a la oficialización de lenguas indígenas, promoviendo visiones no discriminatorias que alcanzaran a todo el conjunto social. Esta perspectiva influyó en las reformas educativas que tuvieron lugar en la década del noventa en Argentina y en otros países de América Latina. Sin embargo, en la práctica de la EIB se han concretado pocos espacios de encuentro genuino, y se sigue polarizando el aprendizaje y la enseñanza entre lo propio del “otro” (indígena) y lo nacional de “nosotros”. Al no ser asumida del todo por el estado como un deber de toda la sociedad para toda la sociedad sino como una política compensatoria de una condición de marginalización lingüística y cultural, la EIB “realmente existente” sigue cargando el lastre de la enseñanza de la cultura propia de los indígenas para los indígenas (a veces, pero no siempre en su lengua propia); es decir, la polarización bicultural predomina en las prácticas concretas que se pretenden ser interculturales. Se sigue apuntado a la mera visibilización y descripción de las diferencias de los “otros” sin repensar el “nosotros” nacional (Soria, 2008 y 2010).

La interculturalidad crítica es un largo camino a recorrer desde una sociedad y desde un estado que acompañen con proyectos de mayor

inclusión y respeto a las mutuas diferencias. Esperamos que en ese andar podamos tomar consciencia de que no bastan los gestos de interculturalidad blanda o de multiculturalismo, como cuando se reconoce que los saberes de Sara acerca de los bichitos son un “aporte” a la identidad argentina. Hay que dar un paso más: si la “identidad argentina” pudiese ser pensada como una “diferencia” por Sara, si se no admitiese que Sara experimente miedo ante la escuela argentina, estaríamos ante un hecho de interculturalidad profunda. Y aquí el estado tiene una responsabilidad en el diseño curricular y en la formación docente y, por supuesto, en la generación de espacios interculturales en la sociedad toda, sin lo cual lo primero queda, en el mejor de los casos, como un ejercicio aislado. Hay que avanzar en crear instituciones educativas que le ayuden a Sara a comprender que wichí no es el “otro” –ahora tolerable y hasta celebrable– del argentino y, sobre todo, que Argentina no es el *nosotros predefinido* al que ella debe adaptarse. Si “wichí” y “argentino” son abordados como *diferencias mutuas* en diálogo tenso, entonces sí habría un intercambio real de saberes y prácticas transformadoras para construir un *verdadero nosotros* que podría seguir llamándose Argentina. “Desde la pedagogía intercultural se apuesta a la constitución de grupos heterogéneos no sólo con el objeto de redimensionar favorablemente la diversidad en el aula, sino también de posibilitar la construcción de la propia identidad por parte de los sujetos que aprenden” (Sagastizábal, 2000:41). Tal vez algo de eso sucedió cuando José y Sara se “encontraron” por un momento.

## La Educación Intercultural y Bilingüe: trayectoria legal e institucional en Argentina

La EIB en la Argentina se plantea en diversos registros: políticas oficiales que se activan desde

ministerios de educación y proyectos educativos institucionales, experiencias particulares en escuelas con población indígena que construyen sus propios procesos educativos en consonancia con el estado o con el apoyo de universidades, organizaciones no gubernamentales; y propuestas y acciones de las propias comunidades y organizaciones indígenas. Todo esto, a su vez, varía según la región, provincia y comunidad.

Por una parte, existen escuelas que han atravesado procesos de más de treinta años de educación bilingüe, con una continua formación y participación de docentes indígenas y no indígenas, donde se alfabetiza en lengua materna y se producen materiales didácticos por equipos de docentes y expertos que apoyan. Por otra parte, hay casos en los cuales la enseñanza es en castellano exclusivamente y a lo sumo hay un breve espacio para el aprendizaje de algunos contenidos culturales y lingüísticos. En este sentido concordamos con Hecht (2011) en que aún “no se puede hacer referencia a ‘una política’ de educación intercultural en la Argentina, ya que no existe un único lineamiento educativo sino que hay diversos proyectos en distintos lugares y con características bastante diferenciadas” (Hecht, 2011:206). La misma autora descubre dos tendencias en las planificaciones educativas para las minorías étnicas en la Argentina, basadas en los “modelos escolares monolingües donde se marginan y niegan especificidades lingüísticas y culturales bajo pautas hegemónicas (políticas homogeneizadoras), y los modelos escolares bilingües, aunque insertos en programas compensatorios, que en ocasiones son funcionales a las políticas neoliberales, encubriendo las desigualdades socioeducativas (políticas focalizadas)” (Hecht, 2011:304). Debemos tener en cuenta que los planes educativos de la EIB surgieron en el contexto ya mencionado de ajuste estructural como expresión de una política de compensación, segmentación del sistema educativo y reducción del gasto público. Sin embargo, en la última década ha habido cambios en el plano legislativo y

### La interculturalidad como pedagogía crítica y situada

“Es preciso atender, entonces, a los contextos sociopolíticos y no sólo culturales en los que emergen y se abren camino las propuestas de educación intercultural. [...] Se hace necesario, entonces, considerar también el papel de la escuela con relación a la construcción y tratamiento de las diferencias culturales, y como lo veremos, una parte insoslayable en estos análisis debe ser la pesada herencia que los mandatos nacionalistas y patriarcales han depositado en la docencia argentina. La educación intercultural puede ser pensada como un conjunto de estrategias pedagógicas situadas y atravesadas por procesos culturales, económicos, políticos, y sociales de distinto alcance, que la marcan y particularizan con múltiples sentidos y posibilidades” (Díaz y Rodríguez de Anca, 2006).

**Ley 26.206 de Educación Nacional (2006)**

En el Capítulo XI, artículo 52, se define la EIB como:

“[...] la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y 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. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”.

en las normativas e implementación de proyectos en EIB a lo largo del país.

En el año 1993 se implementa la Ley Federal de Educación (24.195) en consonancia con las políticas de “achicamiento” del estado. Esta ley inscribió a los pueblos indígenas en el marco de las denominadas Políticas Compensatorias del Ministerio de Educación de la Nación. A partir del año 1997 comienza a desarrollarse el proyecto “Atención a las Necesidades Educativas de la Población Aborigen” que proponía brindar asistencia técnica y pedagógica a las escuelas con población indígena. Estas acciones, que en sus inicios fueron preliminares y dificultosas, permitieron instalar la consciencia acerca de la importancia de la educación dirigida a la población indígena, aunque más no sea dentro de un paradigma que veía la diferencia cultural como un déficit a compensar.

En el año 2004, se crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe dentro del Ministerio de Educación de la Nación (ver Cipolloni, 2004). En 2006 se sanciona la Ley 26.206 de Educación Nacional en cuya sección dedicada a la EIB se promueve el respeto y el reconocimiento de las diferencias indígenas y el “diálogo *mutuamente* enriquecedor de conocimientos y valores”. La nueva ley eleva el estatus e importancia de la EIB en el sistema educativo nacional dejando de ser un programa compensatorio para incorporarse como una Modalidad que atraviesa todos los niveles educativos (Inicial, Primario,

Secundario y Superior) bajo una Coordinación Nacional.<sup>15</sup>

En el año 2007 se forma al interior del Ministerio el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) integrado por 37 representantes de los pueblos indígenas. El CEAPI genera un espacio de representación indígena para participar en la toma de decisiones sobre la EIB en sus pueblos y comunidades.

Actualmente, las líneas de acción de la Coordinación Nacional de la Modalidad EIB incluyen la formación docente, las becas para estudiantes universitarios y el relevamiento y sistematización de experiencias y proyectos en EIB a lo largo del país. Esta sistematización ha permitido conocer las diversas necesidades de las escuelas del país con matrícula indígena, entre ellas, las de material didáctico adecuado a las características lingüísticas y culturales de los alumnos y la adecuación de la normativa provincial a la nueva legislación de EIB (Cipolloni, 2004: 473).<sup>16</sup>

A partir del año 2013 se suceden una serie de reuniones entre el CEAPI y las coordinaciones –nacional y provinciales– de la Modalidad en Educación Intercultural Bilingüe, con el objetivo de generar propuestas para desarrollar e implementar el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. Estas reuniones dieron una mayor visibilidad a las diferentes partes involucradas, especialmente a los representantes indígenas, y pudieron mostrarse y discutirse las diferentes formas de pensar, abordar e implementar la EIB en las provincias y en las localidades concretas.

15. En 2008 el Programa Nacional de EIB cambia de denominación y de ubicación en el Ministerio, pasando de la Dirección de Programas Compensatorios a la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente.

16. La legislación indígena provincial está siendo adecuada al espíritu de la Ley 26.206, más allá de que todas ellas establecen el reconocimiento de las lenguas y las culturas, y el derecho a estudiar en su propia lengua en instituciones siguiendo los lineamientos de la Ley nacional 23.302. Ver, por ejemplo, Ley 3.258/1986 de Comunidades Indígenas, Provincia del Chaco, Ley 6.373/1986 de Promoción y Desarrollo del Aborigen, Provincia de Salta, Ley 2.727/1989 de Promoción de Comunidades Guaraníes, Provincia de Misiones, Ley 426/1984 Integral del Aborigen, Provincia de Formosa.



La EIB en la Argentina está compuesta por diferentes instituciones, programas y actores que aportan al desarrollo de acciones en las escuelas con población indígena, generando proyectos educativos, instancias de formación y actualización y elaboración de materiales didácticos e investigación sobre los procesos educativos. Algunas de estas instituciones son:

- El Programa nacional en EIB.
- Los programas provinciales en EIB.
- Los institutos de formación docente en EIB (incluye terciarios como el CIFMA), ubicado en la provincia de Chaco, y los profesorados en EIB existentes en varias provincias).
- Las organizaciones no gubernamentales (ASOCIANA, ENDEPA, FUNDAPAZ, Fundación Escolares, entre otras).
- Los equipos basados en universidades nacionales y provinciales.
- Los equipos formados por directivos, docentes y docentes indígenas en cada escuela.

Si bien hoy es muy probable que a nivel discursivo y programático se hayan establecido ciertos consensos básicos en torno a una interculturalidad transversal y crítica, esto no necesariamente tiene un correlato en las prácticas pedagógicas concretas. Por ejemplo, hay asignaturas pendientes en la enseñanza de las lenguas indígenas que se relacionan con los persistentes prejuicios acerca del “otro étnico”, las concepciones tradicionales acerca de la enseñanza en “primera lengua” y la escasez de métodos didácticos adecuados (Censabella, 2010: 58). Es muy raro que la EIB, allí donde a duras penas está institucionalizada, haya avanzado más allá del Nivel Primario, y esto se debe a las altas tasas de deserción escolar (obviamente ligadas a las falencias de la EIB pero sobre todo a la desigualdad en el acceso a los servicios del estado) y al muy poco número de docentes especializados.

La formación de los docentes indígenas es un punto problemático. Los docentes indígenas llevan distintos nombres: MEMAS (maestro especial para la modalidad aborigen) en la provincia de Formosa, ADA (auxiliar docente aborigen) en la provincia de Chaco, Auxiliar Bilingüe en la provincia de Salta, ADI (auxiliar docente indígena) en la provincia de Misiones, o simplemente maestro idóneo en algunos casos. Los maestros trabajan en escuelas con población indígena y no indígena, desde el Nivel Inicial hasta el Tercer Ciclo (aunque esto último en realidad no ha sido implementado); las tareas asignadas y el modo

de enseñar en el aula varían enormemente de escuela en escuela y según el proyecto pedagógico de la institución educativa. Su formación muestra una gran diversidad: existen docentes que han realizado talleres y cursos de capacitación, egresados de Institutos de Formación Docente, de profesorados, y en algunos casos personas elegidas por sus comunidades pero que han recibido poca capacitación de manera sistemática. Esta diferencia tiene un correlato con la participación que se le da al docente en el aula para brindar contenidos sobre EIB.

En muchas escuelas se trabaja según el modelo de “pareja pedagógica”. Como indica Hecht para los MEMA en Formosa, “la enseñanza de la lengua indígena está a cargo de un maestro especial en modalidad aborigen [...] y la enseñanza del español como segunda lengua por el maestro de grado” (Hecht, 2007:80). En algunos casos los dos maestros están juntos en el aula, y en la hora de lengua wichí, por ejemplo, el grupo de alumnos se divide, el maestro de grado trabaja con los niños no indígenas y el docente wichí enseña a leer y a escribir a los niños wichí en su lengua. En otros casos, el docente indígena imparte, durante un período, conocimientos acerca de los elementos de la lengua y la cultura a todo el grupo de estudiantes. También hay situaciones en las cuales los docentes indígenas deben reemplazar al docente de grado cuando se ausenta o necesita que se brinde apoyo a los alumnos. De modo que podemos apreciar que la puesta en práctica de la EIB en el aula varía según el contexto, el proyecto educativo y muchas veces el compromiso de los docentes y directivos de la escuela. Sin embargo, debemos afirmar que el docente indígena constituye un nexo de fundamental importancia entre la escuela y la comunidad, oficiando de mediador entre las familias que envían a sus niños a la escuela y la institución. Es común que el docente indígena se encargue de buscar el apoyo y la colaboración de las familias en las iniciativas que propone la escuela. En los contextos en los cuales los niños son monolingües en su lengua materna, el docente indígena no sólo ejerce como traductor sino también como una figura de apoyo y contención de los niños, tal como vimos anteriormente en la historia de Sara y el docente Pedro. Pese a lo que acabamos de decir tenemos que reconocer que en algunas comunidades del país los docentes indígenas enfrentan situaciones de marginación por parte del plantel docente y directivo, pero su presencia en clase da cuenta de la diversidad del

estudiantado y posibilita la implementación de un currículo que aborde la interculturalidad.

Ahora bien, la problemática de la capacitación docente no sólo alcanza a los maestros indígenas. Es igualmente importante entender los problemas específicos de los docentes “criollos” o de aquellos que no están marcados como “diferentes” y deben dar clases en escuelas con matrícula indígena. En este sentido, y recuperando lo dicho respecto de la necesidad de pensar un diálogo que aborde las diferencias, es preciso que el docente “no indígena” sea inducido en su formación y práctica a “desaprender y desprenderse” del “nosotros” que accede al “otro” indígena de una manera tolerante e incluso humilde. Concordamos con Raúl Díaz en que el potencial de apertura intercultural del “trabajo docente depende más de lo que se haga con la propia identidad que de la incorporación o adición de contenidos de la ‘otra’ cultura” (Díaz, 2001: 187).

En síntesis, la educación intercultural bilingüe es una demanda legítima e inclusiva y el mayor beneficiado con una formación de esta naturaleza va a ser, sin duda, el alumno indígena. En los casos en que se trate de comunidades de hablantes de lenguas indígenas, los niños, al ser alfabetizados en su lengua materna y tengan en el aula un docente indígena de su propia comunidad, podrán fortalecer una mayor seguridad lingüística y autoestima. En los casos en que la

lengua indígena es parte de un proyecto de recuperación o inclusive puede no ser parte del currículo, la interculturalidad en la educación sigue vigente fomentando prácticas que posibiliten el “diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores” diferentes (Ley 26.206).

## Lenguas indígenas

A continuación analicemos algunas cuestiones referidas a las lenguas indígenas. Al momento de la conquista se hablaban alrededor de 35 lenguas en el actual territorio argentino. En la actualidad se hablan aproximadamente 14 lenguas indígenas que son: el ava-guaraní, el aymara, el chorote, el nivaklé, el guaraní, el chané, el mapuzungun, el mbyá guaraní, el mocoví, el pilagá, el qom –toba– el quechua, el tapiete y el wichí.<sup>17</sup>

Para entender el actual panorama lingüístico indígena es necesario señalar que el uso, el conocimiento y la transmisión intergeneracional de una lengua originaria depende de muchos factores y se vincula con las historias concretas de relación entre un pueblo originario y la sociedad circundante. La situación de estas lenguas varía en cuanto a la transmisión intergeneracional, dado que algunas de ellas están en un proceso de retracción y otras continúan siendo utilizadas. Hay otras lenguas en situación de revitalización que están siendo relevadas, registradas y se han

17. La lista aportada por Marisa Censabella (2010:47-48) coincide casi en su totalidad. Las discrepancias se deben a criterios distintos para decidir si se trata de una lengua o un dialecto de esta o a criterios que tienen que ver con la vitalidad de esa lengua.



comenzado a enseñar a partir de los conocimientos de algunos pocos hablantes como, por ejemplo, el vilela, el rankülche y el tehuelche.

Las lenguas están compuestas por un léxico y estructuras gramaticales que permiten expresar sentimientos, experiencias y conceptos. La

La situación de habla y de transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas en la Argentina muestra estas variantes:

1. Lenguas habladas por adultos, jóvenes y niños: el wichi, el qom, el guaraní, el mbya-guaraní, el chorote, el pilagá, el quechua.
2. Lenguas con discontinuidad en la transmisión intergeneracional habladas por adultos mayores de 40 años: el tapiete, el nivaclé, el mocoví, el mapuzungun.
3. Lenguas habladas sólo por pocos ancianos: el tehuelche.
4. Lenguas habladas por población criolla: el quichua santiagueño, el guaraní correntino.
5. Lenguas en proceso de recuperación: el vilela, el tehuelche, el rankülche, el chaná, el huarpe, etc.

perduración de las estructuras gramaticales es la clave para que una lengua pueda ser hablada y transmitida entre generaciones. Además, las lenguas requieren para reproducirse lo que se denomina una "comunidad de habla", o sea, un grupo de personas (local, regional o nacional o internacional) que comparta el mismo código lingüístico y que tengan consciencia de la variedad de la lengua que utilizan. Sin embargo, no hay que pensar esta idea de "comunidad" en un sentido muy cerrado y definitivo ya que a veces esta comunidad está en proceso de construcción, como en los proyectos de recuperación de la lengua indígena, o hay diferencias dialectales que marcan algunas fronteras internas.

Las lenguas habladas por los pueblos originarios se han ido transformando y han incorporado elementos de otras lenguas, sobre todo del castellano como lengua de uso en la vida cotidiana de los miembros de las distintas comunidades indígenas. Esto hace muy común el bilingüismo, es decir, personas que hablan, aparte de la lengua materna, otra lengua y son comprendidas por otros en dicha lengua (existen también hablantes plurilingües). Algunos especialistas consideran que no es necesario el uso habitual de dos lenguas ni la misma comprensión y fluidez en cada lengua para que una persona se vea a sí misma y sea vista como bilingüe. Los hablantes bilingües también hacen un "uso preferencial" de una lengua u otra según las circunstancias. Por ejemplo, hay personas que hablan en su lengua materna con su familia o en el espacio de su comunidad, pero al salir de estos ámbitos siempre se expresan en castellano aun si se encuentran con alguna persona que habla su misma lengua materna.

El bilingüismo puede ser adquirido en la infancia por diferentes caminos: por haber sido criado en una familia donde el padre y la madre o los abuelos hablan lenguas diferentes a la hablada fuera del hogar, o por haber aprendido otra lengua en la escuela o como resultado de la migración. Esto último es muy común en el caso de los migrantes indígenas en la Argentina.

La valoración diferente de las lenguas se denomina *diglosia* y es una situación que aparece con frecuencia en relación con las lenguas indígenas, que todavía son inferiorizadas frente al castellano y relegadas al ámbito privado, o bien reemplazadas por la lengua dominante. Al respecto, la escuela en la Argentina ha jugado un papel destacado como actor fundamental en la desvaloración de estas lenguas.<sup>18</sup>

18. Se agradece el aporte de Florencia Ciccone a esta sección del fascículo.



### Se prohíbe hablar la quichua...

Shunko sonríe cuando se acuerda de la vez aquella en que los niños pusieron al maestro en penitencia. Cuando ya los alumnos mayores habían aprendido el castellano, el señor no quería que hablaran quichua en la escuela, para que se ejercitaran en “la castilla”. Como ellos seguían hablando en quichua impuso la pena de escribir en el pizarrón: “No debo hablar quichua en la escuela” al que sorprendiera en falta.

Resulta que ese día en el recreo el maestro andaba cazando quichuistas; así me los pescó al Castañito discutiendo con otro por las bolitas de una partida confusa. Descuidado por la cuestión no vio al señor, que se había aproximado despacito por detrás, y estaba hablando “ligerito como pájaro carpintero picando el palo”. El maestro puso cara de maligna satisfacción y tocándole el hombro le hizo señas de que “marchara”. Castañito lo siguió; por detrás de él se amontonaban todos los demás bandidos, lanzando exclamaciones de alborozo, a gozar del espectáculo.

Cuando entraron al aula, Castañito fue al pizarrón, tomó una tiza y esperó la sentencia. El maestro se sentó despaciosamente al escritorio y pasándose la mano por la barbilla dio el fallo:

– ¡Hasta que la higuera tenga flores!

Eso significaba un pizarrón lleno de la oración.

[...] Llegó corriendo Elbia, que se plegó al montón inquirendo:

– ¿Qué pasa? ¿Qué pasa, che?

María Luisa la informó:

– Él ha hablado en quichua. –Sin advertir que lo decía en este idioma.

El maestro se volvió hacia ella con la cara llena de maligna satisfacción. Cuando María Luisa pasó al pizarrón, el maestro se ensañó con ella al dar la pena:

– ¡Hasta que el bagre se resfríe! – María Luisa tuvo que llenar dos pizarrones.

El maestro permanecía sentado, mientras María Luisa terminaba el castigo.

–Ausha –llamó– traeme un vaso de agua.

Cuando Absalón salía corriendo a cumplir su encargo el maestro agregó:

– ¡La de la tinaja está más fresca!

Absalón se detuvo en su carrera; se volvió lentamente y señaló al maestro con el dedo:

– ¡Has dicho en quichua!

El señor puso cara compungida, se levantó lentamente y fue hacia el pizarrón; tomó la tiza y esperó la sentencia. Ausha se sentó al escritorio, cruzó una pierna e imitando las actitudes del maestro se refregó la barbilla:

– ¡Hasta que las ranas críen pelos! –falló.

Los chicos se sentaron en sus bancos mientras el maestro llenaba los pizarrones con el “versito”. La cara de todos ellos rebotaba de maligna satisfacción.

El señor nunca más prohibió hablar en quichua en la escuela.

Extracto del Capítulo X de la novela Shunko, de Jorge W. Ábalos, citado en Sartori y Bengochea (sin fecha).



Un panorama sobre las lenguas indígenas estaría incompleto si no dijéramos que la situación de *desplazamiento de lengua* afecta a la mayoría de los pueblos originarios de la Argentina. A grandes rasgos se considera que una lengua está en peligro o amenazada cuando no hay una transmisión generacional, es decir, los niños ya no la hablan o no la comprenden, o cuando ninguna generación tiene la capacidad de expresarse en dicha lengua. El desplazamiento de la lengua “está precedido, casi siempre, por una baja en el estatus socio-económico de los hablantes que se acompaña por una situación de opresión. En este contexto, los hablantes deben mostrar un manejo aceptable de la lengua dominante para poder satisfacer sus necesidades básicas, y dejan de transmitir la lengua a sus hijos con el fin de lograr movilidad social ascendente”

(Ciccone, González, Hirsch, 2006:108). Esto ha ocurrido en muchas partes de la Argentina. Pueblos guaraníes, chanés, mapuches y otros han abandonado la lengua de sus ancestros para no ser estigmatizados y para que sus hijos puedan insertarse en el sistema educativo y la sociedad en general. Entre los rankülches todavía es común escuchar que la lengua se abandonó porque “te ponía la lengua dura” o porque “no sirve para nada” (Lazzari, 2011a). En efecto, la actitud de desvalorización hacia la propia lengua se vincula con las experiencias que atraviesa el hablante en su relación cotidiana con personas que no comparten y discriminan esa lengua.

Algunos indígenas suelen expresar la idea de que existe un vínculo estrecho entre el mantenimiento de una lengua y una visión del mundo, de manera que perder la lengua equivaldría a “perder un mundo”. Esta idea es muy común también en Occidente considerándose que la lengua es el esquema que da forma y expresión a una cosmovisión y espiritualidad particulares. Es muy probable que así sea en muchos aspectos pero eso no implica que haya otros mundos por crear a través de otras lenguas y otros cruces de lenguas. Además la desaparición paulatina de una lengua no necesariamente lleva a la disolución de la identidad étnica. De hecho, la identidad de cada pueblo puede marcarse a través de una lengua hablada que se transforma en “emblema” o de otros signos culturales—incluso esos que llamamos “raciales”— que no pasan por la lengua propia. Resulta interesante notar que aquellos pueblos que se han embarcado en procesos de revitalización de lenguas suelen organizar “talleres de lengua y cultura” donde al inicio adquieren gran protagonismo las listas de vocabularios, las traducciones y la búsqueda de los orígenes de las palabras. Sin duda, las historias y las “palabras sueltas” son pasos importantes para generar identificaciones afectivas entre la lengua y los hablantes actuales y futuros (Lazzari, 2011b).

Abordando directamente el problema de la enseñanza de lenguas indígenas en el actual escenario de la EIB en la Argentina, Marisa Censabella opina que está pendiente una “reflexión seria y global sobre el por qué, el para qué y el cómo insertar la enseñanza de lenguas indígenas en los currículos escolares. Los actores de la EIB deben reflexionar sobre un nuevo campo: el de la *didáctica de la enseñanza de lenguas no estandarizadas en proceso de desplazamiento*. [...] Las diferentes situaciones sociolingüísticas, inclusive para una misma lengua, deben ser tomadas como base para el diseño de planificaciones específicas: los niños indígenas en edad escolar de una determinada región ¿han adquirido la lengua indígena como primera o segunda?, la lengua vernácula ¿se habla en la comunidad de donde provienen los niños?, ¿por qué grupo etario?, ¿en qué situaciones de habla?, etc. Resulta imprescindible para el diseño de planificaciones educativas en interculturalidad y bilingüismo conocer las competencias comunicativas de las comunidades de habla así como las ideologías lingüísticas que los hablantes poseen acerca del valor funcional de las lenguas/variedades que utilizan o desean utilizar. Este tipo de investigaciones podría brindar nuevos criterios de reflexión y de acción para achicar las distancias entre normativas democráticas y reivindicadoras y una realidad todavía muy injusta, desigual y discriminadora para con los pueblos originarios, su historicidad, lenguas y culturas” (Censabella, 2010: 58-59).<sup>19</sup>

De cualquier modo las situaciones que reclaman la alfabetización y enseñanza-aprendizaje en las lenguas indígenas o dar espacio a estrategias de revitalización debe pensarse siempre en el marco más amplio de una valoración positiva de la diferenciación cultural mutua, esto es, de la interculturalidad.

19. En el caso de lenguas como el wichi hay que tener en cuenta la existencia de dialectos que permiten la comunicación mutua. Según los lingüistas el qom y el pilagá que hoy son experimentadas como lenguas diferentes—dado que sus hablantes no se pueden comunicar entre sí—eran dialectos comprensibles de una misma lengua hasta que la conquista y colonización del Chaco desarticuló los contactos entre estas poblaciones. La EIB debe tomar en cuenta estas y otras cuestiones como la “escrituración” de las lenguas orales (o sea la asignación de un “alfabeto” para los sonidos) así como la “estandarización” de ese alfabeto y de la gramática. Todos estos problemas abren a otros tantos niveles de interculturalidad entre un mismo pueblo indígena o una misma lengua hablada por dos pueblos indígenas diferentes (ver, por ejemplo, Acuña, 2010).



## Bibliografía

- Acuña, Leonor (2010): "Lenguas propias y lenguas prestadas en la EIB". En Silvia Hirsch y Adriana y Serrudo (compiladoras), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires, Noveduc. Pp. 321-358.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2006): "La articulación de civilizaciones en América Latina". En Gutiérrez, Raquel y Fabiola Escárzaga (coordinadoras.), *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo*, Vol. II., México, D.F.-Puebla-Coyoacán: Casa Juan Pablos, Centro de Estudios Andinos y Mesoamericanos, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Pp. 484-501.
- Bengoa, José (2000): *La emergencia indígena en América Latina*, Santiago, Chile, Fondo de Cultura Económica.
- Bernard, Carmen (2001): "Mestizos, mulatos y ladinos en Hispanoamérica: un enfoque antropológico de un proceso histórico". En Miguel León-Portilla y colaboradores, *Motivos de la antropología americanista. Indagaciones en la diferencia*, México, Fondo de Cultura Económica. Pp. 105-133.
- Bonfil Batalla (1992): *Identidad y Pluralismo Cultural en América Latina*, Buenos Aires, Fondo Editorial del CEHASS.
- Briones, Claudia (1998): *La alteridad del Cuarto Mundo: una reconstrucción antropológica de la diferencia*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.
- Briones, Claudia (editora) (2005): *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, Buenos Aires, Antropofagia.
- Carrasco, Morita (2000): *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*. Argentina: IWGIA.
- Censabella, Marisa (2010): "Lenguas y Pueblos Indígenas en Argentina" En Daniel Quilaqueo Rapiman, César Aníbal Fernández, Segundo Quintriqueo Millán (editores) *Interculturalidad en contexto mapuche*, Neuquén: EDUCO-Universidad Nacional del Comahue.
- Cervera Novo, Juan Pablo (2010): "La cuestión indígena en la Argentina, un estudio de actualización", *Estudios e investigaciones* 25, pp. 111-139.
- Ciccione, Florencia, Hebe González y Silvia Hirsch (2006): "Lengua e identidad: representaciones e ideologías lingüísticas en el caso de los tapietes de Tartagal". *Indiana* 23, pp. 103-122.
- Cimadamore, Alberto, Robyn Eversole y John/Andrew Mc Neish (coordinadores) (2006): *Pueblos indígenas y pobreza. Enfoques multidisciplinares*. Buenos Aires, CLACSO.
- Cipolloni, Osvaldo (2004): "Haciendo camino al andar. La Educación Intercultural Bilingüe desde el Ministerio de Educación de la Nación". En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de Experiencias*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Pp. 467-480.
- Cusicanqui, Silvia Rivera (2010): *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires, La Paz: Tintalimón/Retazos. Disponible en: <https://chixinakax.wordpress.com/2010/07/22/>
- Dávalos, Pablo (comp.) (2005): *Pueblos indígenas, estado y democracia*, Buenos Aires, CLACSO.
- Díaz, Raúl (2001): *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*, Madrid, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Díaz, Raúl y Graciela Alonso (2004): *Construcción de espacios interculturales*, Madrid, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Díaz, Raúl y Alejandra Rodríguez de Anca (2006): "La Interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante". *Astrolabio* 4, Córdoba.
- Domenech, Eduardo (2003): "El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones". *Estudios* 14, pp. 33-47.
- GEAPRONA\* (2006): "Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones sociohistóricas". En Aldo Ameigeiras y E. Jure (comps.) *Diversidad cultural e Interculturalidad*. Instituto del Desarrollo Humano. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, Prometeo. Pp. 255-264. \*Grupo de Estudios en Aboriginalidad, Provincias y Nación (Briones, C., W. Delrio, P. Lanusse, A. Lazzari, M. Lorenzetti, A. Szulc y A. Vivaldi).

- Gutiérrez, Raquel y Fabiola Escárzaga (coords.) (2006): *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo*. Vol. II., México, D. F.-Puebla-Coyoacán: Casa Juan Pablos, Centro de Estudios Andinos y Mesoamericanos, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Hecht, Ana Carolina (2007): "Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina". *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 29:1, pp.65-85.
- Hecht, Ana Carolina (2011): "Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: balances, desafíos y perspectivas". En Elisa Loncon Antileo y Ana Carolina Hecht (compiladoras), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Pp. 302-317.
- Hecht, Ana Carolina (2013): "(In)Definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina". *Século XXI, Revista de Ciencias Sociales*, 3:1, pp 185-211.
- Hecht, Ana Carolina, Mariana García Palacios, Noelia Enriz, y María Laura Diez (en prensa): "Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico". En Gabriela Novaro, Ana Padawer y Ana Carolina Hecht (coordibadoras): *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Hirsch, Silvia y Adriana y Serrudo (comps.) (2010): *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires, Noveduc.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos: *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004-2005)*, Argentina.
- Lazzari, Axel (2002): "Indio Argentino, Cultura (Nacional): del Instituto Nacional de la Tradición al Instituto Nacional de Antropología (1943-1976). En Rosana Guber y Sergio Visakovsky (editores), *Historias y estilos etnográficos en la antropología argentina*, Buenos Aires, Editorial Antropofagia. Pp. 153-201.
- Lazzari, Axel (2009): "Historias y reemergencias de los Pueblos Indígenas en América Latina". Fascículo en Patricia Funes (coordinadora) y Axel Lazzari (co-coordinador) *Explora. Las Ciencias en el mundo contemporáneo. América Latina. Programa de Capacitación Multimedial para la Escuela Media*. Colección Ciencias Sociales, Argentina, Ministerio de Educación de la Nación.
- Lazzari, Axel (2011a): *Autonomy in Apparitions: Phantom Indian, Selves, and Freedom (on the Rankülche in Argentina)* Columbia University, ProQuest Dissertations and Theses. Disponible en: <http://udini.proquest.com/view/autonomy-in-apparitions-phantom-goid:864737978>
- Lazzari, Axel (2011b). "Autenticidad, sospecha y autonomía: la recuperación de la lengua y el reconocimiento del pueblo rankülche en La Pampa". En Gastón Gordillo y Silvia Hirsch (editores), *Luchas indígenas e identidades en disputa en Argentina: historias de invisibilización y emergencia*, Buenos Aires, La Crujía.
- Lazzari, Axel (2014): "Homogeneidad y heterogeneidad: transformaciones en el imaginario nacional argentino (siglo XX-siglo XXI)". Conferencia en Jornadas "La Pampa: su identidad", organizadas por el Museo y Centro Cultural Los Rostros de la Pampa" y el "Museo Las Lilas", San Antonio de Areco, Provincia de Buenos Aires, Octubre.
- Martínez Sarasola, Carlos (2010): *De manera sagrada y en celebración. Identidad, cosmovisión y espiritualidad en los pueblos indígenas*, Buenos Aires, Biblos/Desde América.
- Novaro, Gabriela (2003): "'Indios', 'Aborígenes' y 'Pueblos Originarios'. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares", *Educación, Lenguaje y Sociedad* 1, pp. 199-219.
- Novaro, Gabriela (2006): "Educación intercultural en Argentina: potencialidades y riesgos", *Cuadernos Interculturales* 4:7, pp. 49-60
- Pratt, Marie Louise (2010): "Epílogo: la indigeneidad hoy". En Marisol de la Cadena y Orin Starn, *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Sagastizábal, María Ángeles (2002): Diversidad Cultural y Educación. En *Diversidad Cultural y Fracaso Escolar. Educación Intercultural: de la teoría a la práctica*, Rosario, IRICE.
- Salomón Tarquini, Claudia y María de los Angeles Lanzillotta (2011): *Un Quijote en La Pampa. Los escritos de Manuel Lorenzo Jarrín (1883-1942)*, Santa Rosa, Fondo Editorial Pampeano.
- Sartorello, Stefano (2009): "Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3: 2, pp.77-90

- Sartori, Florencia y Natalia Bengochea (sin fecha): "Pueblos originarios". En Roberto Bein (editor) *La legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes. Material de consulta y capacitación sobre la legislación político-lingüística, destinado a docentes de todos los niveles educativos*. Disponible en: <http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/54294f73da4c62addbb9cfac5bdc2b7Manual%20docentes.pdf>
- Segato, Rita (2002): "Identidades políticas y alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global", *Nueva Sociedad* 178, pp.104-125.
- Soria, Ana Sofía (2008): "Estado y Pueblos Indígenas en Argentina: notas sobre multiculturalismo e interculturalidad", *Debates Latinoamericanos* (Sección Notas de Investigación).
- Soria, Ana Sofía (2010): "Interculturalidad y educación en Argentina: los alcances del 'reconocimiento'", *Andamios* 7: 13, pp. 167-184.
- Vargas, Danny Ahumada, Carlos Bustos Reyes, Silvia Castillo Sánchez (2011): "Desde una interculturalidad abstracta hacia una interculturalidad construyente. Miradas y perspectivas en torno a la Educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe". En Elisa Loncon Antileo y Ana Carolina Hecht (compiladoras), *Educación Intercultural Bilingüe y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile, Fundación Equitas.
- Walsh, Catherine (2001): *La interculturalidad en la educación*, Lima, Ministerio de Educación.
- Walsh, Catherine (2009): "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir". En P. Melgarejo (compilador), *Educación intercultural en América Latina*, México, Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT-Plaza y Valdéz, pp. 25-42.
- Yañez Cossio, Consuelo (1988): "Estado del arte de la educación indígena en el área andina", *Revista Interamericana de desarrollo educativo*, 102.
- Žižek, Slavoj (2001): "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En Frederic Jameson y Slavoj Žižek, *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el Multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós.





## **Pueblos indígenas en la Argentina. Interculturalidad, educación y diferencias**