

LA INTERCULTURALIDAD EN LOS ESPACIOS DE ENLACE ENTRE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: EL CASO BOLIVIANO.

FAGABURU, Debora.

Cita:

FAGABURU, Debora (2015). *LA INTERCULTURALIDAD EN LOS ESPACIOS DE ENLACE ENTRE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: EL CASO BOLIVIANO. II JORNADAS INTERDISCIPLINARIAS DE JÓVENES INVESTIGADORES EN CIENCIAS SOCIALES. IDAES, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/debora.fagaburu/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pnr5/oRR>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

GRUPO DE TRABAJO N°7

INTERCULTURALIDAD, PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA.

Coordinadores:

- Carolina Castañeda
- Anne Gustavsson
- Juan Pablo Puentes
- Adriana Serrudo
- Celina Vacca

Fundamentación:

Las teorizaciones acerca de la interculturalidad y su concomitante relación con lo indígena y lo negro/afro han sido problematizadas desde una diversidad de lugares enunciativos: movimientos sociales, pueblos indígenas, organizaciones de afrodescendientes, organismos multilaterales de crédito, ONG, ministerios y/o secretarías de educación, agencias de investigación, académicos/as, etc. Las categorías analíticas son igual de variadas -ciudadanía multicultural, diferenciada e intercultural; interculturalidad (funcional o crítica); intra-culturalidad; trans-culturalidad, etc.- y forman parte una polisemia teórica que ha llevado a la ejecución de una gran diversidad de prácticas políticas: ¿de qué forma estas discusiones se han articulado con las políticas en sí?

Esta mesa se propone indagar las tensiones, dificultades y distanciamientos que las políticas interculturales le plantean a las organizaciones atravesadas por categorías étnicas y/o raciales. Nos preguntamos en qué medida, las actuales propuestas interculturales se distancian o acercan del multiculturalismo como “lógica cultural del capitalismo tardío” (Zizek, 1998). Nos interesa analizar las formas en las cuales los pueblos indígenas y/o los afrodescendientes se distancian, o no, de las formulaciones teóricas imperantes en la academia. Ofrecemos un espacio para debatir las estrategias metodológicas y los enfoques teóricos pertinentes para abordar este tipo de problemáticas. En ese sentido nos parecen igualmente oportunos los estudios de caso, los análisis de procesos históricos y las reflexiones teóricas en donde se ponga en juego el tratamiento de la diversidad según criterios étnicos y/o raciales.

Índice de trabajos

1. Relaciones entre niñez y alteridad indígena. Más allá de la infantilización.	3
2. Afrodescendientes y Educación Superior en Buenos Aires. Antiguas experiencias, nuevas perspectivas.	25
3. Experiencias educativas latinoamericanas en torno de la población afrodescendiente. Nuevos relevamientos y algunas actualizaciones.....	45
4. La interculturalidad en los espacios de enlace entre la Cooperación Internacional y las políticas públicas: el caso boliviano.....	65
5. Posibilidades de existencia de lo indígena en clave de diferencia étnica. Políticas étnicas en Colombia y Argentina.....	87

1. RELACIONES ENTRE NIÑEZ Y ALTERIDAD INDÍGENA. MÁS ALLÁ DE LA INFANTILIZACIÓN.

Pf. Pía Leavy
ICA-FFyL- UBA-CONICET
pialeavy@gmail.com

Introducción

La imagen de los pueblos indígenas como representantes de la “infancia de la humanidad”, continúa vigente en el sentido común a pesar de la derogación de las leyes que así lo afirmaban. Tan sólo observar el lugar que ocupan en los organigramas de agencias estatales -como *integrantes de la Familia Argentina*¹- nos da la pauta de que la infantilización de los pueblos indígenas es una idea fuertemente naturalizada, vinculada a la cuestión indígena y que por lo tanto, permea los modos en que las políticas de gobierno se dirigen hacia el colectivo indígena. Así pues, proponemos problematizar la analogía *niño/indígena*, a través del análisis de ambas categorías.

La aboriginalidad constituye “praxis históricamente específica de producción de alteridad que ha hecho que la marcación y automarcación de los pueblos indígenas asocie efectos específicos respecto de otros grupos étnicos y/o raciales” (Briones, 2004^a:73). Esto implica que los significados que despierta el colectivo indígena son variables y deben ser localizados en tiempo y espacio y están íntimamente ligados con las coyunturas políticas e ideológicas de cada época.

En el caso argentino, la aboriginalidad se ha formado a partir de la construcción especular de una noción de indígena en contraste con imágenes hegemónicas de la nación en sus variaciones históricas (Lenton,2010). Los “indios” constituyen el lugar de la alteridad y han sido –y continúan siendo- una “reserva inagotable de imágenes manipulables, el imaginario que trata sobre ellos es tan rico como contradictorio, ya que puede concebirlos como hijos del paraíso o como salvajes culpables del subdesarrollo nacional” (Barabas en Lenton,2010: 5). En el proceso de formación del estado-nación argentino, “conviven impulsos homogeneizadores y diferenciadores” de identidades al interior de la sociedad, que ubican al sujeto indígena en una posición ambigua. Así pues,

¹ Ver <http://www.desarrollosocial.gob.ar/familiaargentina/>. Los pueblos Indígenas se ubican luego de Niñez y Adolescencia. Acceso 22/11/2014.

las categorías étnicas, constituyen “efectos hegemónicos” en tanto son “creadas, reguladas y coaccionadas como diferencias negando la diferencia instituyente desde una identidad universal arbitraria”(Lazzari,1998:113). Dicha identidad, en el caso argentino, está constituida por el “nosotros argentino” de origen europeo/católico/propietario/blanco, que se diferencia de su opuesto indígena racializado.

Por su parte la infancia, se ha ubicado en el advenimiento de la modernidad como el par dicotómico de la madurez, un estadio inferior caracterizado por sus falencias. En otras palabras la niñez no se construyó desde la diferencia (alteridad) sino desde la desigualdad: niños y niñas desde una visión hegemónica han sido considerados faltos de racionalidad, sexualidad y autonomía, subordinados al ámbito privado, “produciendo una homogeneización y esencialización que sustrae a sus niños de la historia y el conflictivo contexto socioeconómico y político, negando su agencia social”(Szulc,2006:32). Asimismo, cualquier niño o niña que exhiba algunos de estos rasgos –autonomía, sexualidad- pone en tensión la categoría totalizadora de infancia.

Diversos estudios etnográficos realizados con niños y niñas indígenas (Colangelo 2005, Enriz y García Palacios, 2008; Hecht y García Palacios, 2010; Szulc, 2007), plantean que dicha concepción sobre la niñez corresponde sólo a una versión entre las muchas que han construido las distintas sociedades, pues el ciclo vital ha sido organizado e interpretado de modos históricos y culturalmente variables. Desde esa perspectiva occidental del tiempo y de la vida como una progresión lineal, la niñez se ha caracterizado como un periodo de transición, una realización futura antes que una experiencia del presente. La necesidad de garantizar y guiar este tránsito ha dado lugar a los procesos sociales de crianza y de educación y, a la formulación de políticas públicas destinadas a la protección y tutela de los niños en tanto "capital humano de la nación" y sus familias (Colángelo, 2012). Asimismo, el percibir la vida como un proceso de maduración gradual implica en sí mismo una concepción cultural singular, vinculada con nociones específicas acerca del tiempo, de las transformaciones y de la persona (Thorne, 2004).

A pesar de estas reflexiones, la retórica universalizante de la infancia está fuertemente naturalizada y en el contexto neoliberal niños y niñas constituyen una metáfora de la vida y de la valoración de la misma. Gavarini (2001) advierte como en el contexto actual el único niño o niña posible de ser pensado es el sujeto infante

considerado normal². Así pues, cualquier niño o niña en peligro, cuyos parámetros de crecimiento no respondan a los cánones de normalidad y cuidado estipulados, es aquel que sus cuidadores naturales –madre y padre, especialmente las primeras- no saben cuidar.

Considerando que niños y niñas emergen en el contexto de las políticas públicas como los actores más legítimos y prioritarios (Llovet,2006), nos preguntamos, ¿que pasa con los niños y niñas indígenas?, ¿son ellos los sujetos más prioritarios de las acciones de gobierno?, ¿son pensados como el “capital humano de la nación”?, ¿cómo se define su intervención?

A partir del trabajo de campo realizado en distintas zonas de la provincia de Salta, más específicamente en los departamentos de Orán y General San José de San Martín³ y del análisis de una serie de documentos de enfoque intercultural (Ministerio de Salud 2010, 2012, 2014) me interesa pensar el complejo entramado de relaciones entre los significados de infancia y aboriginalidad. En primer lugar indagaremos en las marcas de infancia que se observan en los debates parlamentarios sobre la ciudadanía indígena, para luego abordar ciertas políticas públicas hacia el colectivo indígena en el marco de los estudios de gubernamentalidad (Rose,1997; Foucault,1993). Nos referiremos particularmente al tratamiento de los déficits nutricionales en distintas zonas del Chaco-Salteño, para analizar estas tendencias. La hipótesis que guía el presente trabajo es que ciertos significados del “lo indígena” y “la infancia” confluyen particularmente en el plano de las políticas públicas.

¿Niños o menores?

Argentina se ha jactado de ser una “nación blanca, libre de indios y negros” que ha promovido la inmigración europea desde los primeros años de su estado-nación (Briones,2004^b). La premisa alberdiana *Gobernar es poblar*, no tenía el objetivo de ampliar la población preexistente, sino de promover el establecimiento en los “espacios

² En el caso de la infancia, el parámetro de lo normal se asocia a las características estipuladas por el modelo hegemónico de infancia, entendidas como lo natural, lo aceptable, lo moralmente correcto y lo esperable (Ver Rosato *et.al.*,2009).

³ El trabajo etnográfico se inició en 2010 como parte de una consultoría para una ONG, investigando los conocimientos locales de la población ava-guarani sobre distintas enfermedades tropicales. A partir del 2013 el trabajo de campo se corresponde con los inicios de mi investigación de doctorado “Niñez, salud y desnutrición en el departamento de Orán, Salta”. En ella realizo un estudio desde la antropología de la niñez sobre las políticas públicas que implementa el Programa de Atención Primaria de la Salud (PROAPS) sobre la población indígena y no indígena, indagando en las concepciones de niñez y salud que fundamentan dichas acciones. Ver Leavy (2013,2014).

desiertos” de una “clase de habitantes más cercana al paradigma liberal de ciudadano aceptable” (Lenton,2010:5). Al igual que en Europa y Norteamérica, “el ciudadano ideal de fines de siglo XIX era blanco, hombre, alfabetizado y propietario”(Gordillo,2006:173). En este sentido, varios autores analizan que la ideología aparentemente igualitaria de la ciudadanía, está basada en múltiples prácticas de exclusión, ya que al incorporarse algunos grupos con plenos derechos, la ciudadanía ha excluido a otros grupos como las mujeres, los niños, las minorías étnicas o la clase obrera (Wallerstein 2003, Rosaldo,1997, en Gordillo,2007:173). Así pues, el sujeto indígena no era considerado un ciudadano libre con acceso pleno a los derechos conferidos a los restantes habitantes del suelo argentino; más aún “a todos los hombres del mundo que quisieran habitarlo” (Preámbulo de la Constitución Nacional, en Iñigo Carrera 2011:4).

A mediados de siglo XIX, los pueblos indígenas se encontraban por fuera de la relación política general de la ciudadanía. La Constitución de 1853 los había dejado fuera de la nación. Entre las atribuciones del Congreso se encontraba “negociar tratados” con grupos indígenas” y “promover su conversión al catolicismo” (Gordillo,2007:174). No obstante, décadas más tarde, la expansión de la soberanía estatal sobre territorios indígenas, colocó a estas poblaciones en una situación contradictoria. En este sentido, Lenton (1992) señala que los indígenas habían nacido en territorios localizados dentro de las fronteras nacionales, cumpliendo el principio de *ius solis* (el derecho de la tierra); pero su atribuido salvajismo los hacía incompatibles con el modelo hegemónico de ciudadanía (1992:20). Por tal motivo los debates parlamentarios se alternaban entre considerar a los indígenas “ciudadanos de segunda categoría”, “ciudadanos menores de edad”, “nacionales pero no ciudadanos” o “argentinos rebeldes” (Lenton,1997:21).

En estos debates pueden observarse los inicios de aquello que Briones (2004^a) denomina “economía política de la diversidad” del estado-nación argentino, que elabora “umbrales de uniformidad” deseados hacia la población blanca, “racializando/etnicizando a las poblaciones nativas que habitaban los ‘desiertos’ del territorio argentino”(2004^a:74). Por su parte, Lazzari (1998) entiende estos procesos como parte de un movimiento mediador al cual denomina etnicización/ nacionalización. Agregamos, en línea con los dos autores, que estos procesos están estrechamente ligados a las corrientes de pensamiento de cada época. Así pues, en el contexto de siglo

XIX observamos la influencia del evolucionismo unilineal (Spencer,1882; Tylor,1870), que sostiene que las sociedades humanas se dirigen de un estado de salvajismo/barbarie/primitivo a uno más complejo llamado civilización. Fueron los pensadores de dicha corriente los primeros en abordar el comportamiento infantil, para definir acabadamente los estadios de evolución por los cuales se suponía debían transitar todas las culturas, y como vía de acceso a los llamados “pueblos primitivos”(Szulc,2008).

Volviendo al contexto argentino, con el control de los territorios indígenas luego de las campañas militares, los “desiertos” pasan a ser espacios pendientes de ser poblados y “sobre todo civilizados”(Briones, 2004^a:77). Si bien nunca se llegó a establecer una política global sostenida en el tiempo, los planes de gobierno respondían al imperativo de lograr la coexistencia entre civilización (blanca y/o inmigrante) y la barbarie (indígenas) para ir progresivamente cubriendo esta con la primera. La población indígena constituye entonces una cuestión de gobierno en el que se debaten entre tres posiciones: si la asimilación es posible, bajo qué perfil y a través de qué medios. En este último punto, Briones (2004^a) enfatiza que la cuestión indígena no podía representar grandes costos para la nación, porque era necesario “invertir en lo que realmente traiga progreso al país”(2004^a:78). En cuanto al gobierno de la población indígena se superponen dos argumentos: uno, fuertemente anclado en el evolucionismo, que sostiene que todo lo que se haga es en vano por la incapacidad racial de los indígenas y otra que sostiene que la incorporación y/o asimilación es plausible y justa.

Dentro del argumento de la incorporación, encontramos las construcciones de aboriginalidad que se entran con los significados de infancia y se concede a las poblaciones indígenas el status legal de menores de edad (Iñigo Carrera, 2011). Así pues, un decreto emitido en la segunda presidencia de Julio Argentino Roca, disponía que los defensores de menores en los territorios nacionales serían los “defensores y protectores de los indígenas” en todo cuanto se los beneficiara, “debiendo proveer por cuenta del Estado a su alimentación, vestido y colocación y ejercer respecto de ellos en todo lo demás su acción tutelar, mientras sea necesario”(Martínez Sarasola, 1993:593). Este decreto y las leyes civiles que consideraban menores de edad a los indígenas, cualquiera fuera su edad, continuaron en vigencia hasta mediados del siglo pasado.

Es necesario entonces hacer una distinción propia de los estudios sociales de infancia, entre los significados de “menores” y “niños”. La noción hegemónica de

infancia –explicada previamente- emerge como la “universalización imperfecta de un particular”(Laclau,1996 en Lazzari,1998:113) que deja por fuera a quienes no cumplen con los parámetros de cuidado estipulados. Los menores son aquellos sujetos que no sólo “no han alcanzado la mayoría de edad” y no pueden estar a cargo de sus cuidadores naturales, “como la madre o la familia”, sino además deben ser tutelados por “el Estado o la Iglesia y por lo tanto, son seres en ‘peligro’ que pueden ser ‘peligrosos’ para el futuro de la sociedad” (García Méndez,2003:45). Consideramos que más que “niños”, la representación de los pueblos indígenas en el imaginario social se asocia más a la de “menores”, aquellos sujetos que además de no tener la mayoría de edad no cumplen con los parámetros de crecimiento y desarrollo esperados socialmente.

Con la llegada de los gobiernos peronistas, los indígenas obtienen una ciudadanía, pero la misma lejos está de considerar los aportes que estos puedan realizar al desarrollo de la nación. Lenton (2010) e Iñigo Carreras (2011) argumentan que dicha ciudadanía sólo tenía lugar sobre la base de su condición general de trabajadores, debido a que la acumulación de capital necesitaba de la producción de obreros relativamente universales dentro de cada ámbito nacional, “por más mutilados que se encuentren sus atributos productivos” y “por más degradada que fuera su participación en la producción social” (Iñigo Carrera,2011:4). El énfasis de la política estatal estuvo puesto en los derechos laborales de los indígenas en tanto “pueblo trabajador” y en la recuperación de sus tierras “bajo el paraguas de la lucha contra el latifundio, sin que se diera lugar a reivindicaciones específicamente étnicas”(Lenton,2010: 17). El peronismo inaugura una racionalidad gubernamental, donde los pueblos originarios pasan de “ser sujetos de caridad de la beneficencia privada a sujetos de protección estatal”. Según Escolar (2008), este “poderoso rol del estado” generó la incorporación de los sectores subalternos al “modelo nacional como ciudadanos trabajadores culturalmente homogéneos y étnicamente descaracterizados”(Escolar,2008). Así pues, las identidades diferenciales al interior de la nación pasan a definirse más en términos sociales y eventualmente regionales o provinciales, que por especificidades étnicas y/o raciales.

En el marco del desarrollismo, gracias a la influencia del indigenismo oficial mexicano y la circulación de distintos discursos internacionales⁴, los debates sobre

⁴ La lectura local de la Reunión de Patzcuaro en 1940, cuyos ecos perduran en las fundamentaciones del primer censo indígena de 1965; el tratamiento oficial del Convenio 107 de la OIT sobre “protección integral de las poblaciones indígenas y de otras poblaciones tribales y semitribales en los países independientes” oficializado en nuestro país a través de la ley 14.932.

ciudadanía comienzan a plantear lentamente el reconocimiento de una agencia indígena, a pesar del énfasis en la aculturación y la integración (incorporación) a través de la capacitación laboral y –en mucho menor medida- del otorgamiento de tierras (Lenton,2010:19). De la mano de la Comisión de Estudios para América Latina (CEPAL), los indígenas comienzan a ser objeto de programas de “gestión de comunidades” donde intervienen técnicos intelectuales especialistas en el tema.

En el contexto de la posdictadura, la circulación de discursos internacionales sobre derechos humanos y el fortalecimiento de dichos movimientos, junto con la “ideología del multiculturalismo”, promovieron el reconocimiento de derechos diferenciales por sectores de la población (Iñigo Carrera,2011). Esta “explosión normativa” de derechos especiales hacia los pueblos indígenas y la consecuente multitud de “diferencias” al interior de cada ámbito nacional, tuvo su correlato en la elaboración de funciones estatales específicas para dicho colectivo (GELIND,2000). Así pues, la sanción de la ley 23.302 establece la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), protagonista hasta la actualidad en el gobierno de la cuestión indígena.

De este modo, tal como explican Briones y Ramos (2010), se abre un panorama complejo en el que “sujetos que hasta hace poco eran negados, pasan a ser reconocidos con derechos especiales”(2010:41). Esto constituye un desafío para el campo académico, que se ha especializado en analizar la adecuación de los marcos jurídicos de antaño a las nuevas legislaciones nacionales y las contradicciones y/o disputas con las ratificaciones y convenios internacionales que muchas veces las superan⁵. Así pues, aunque los indígenas obtengan una ciudadanía, la misma los ubica en una posición ni deseada ni aceptada, de distinta jerarquía entre diversas “ciudadanías al interior de la argentinidad” (GELIND,2000:2). En las “nuevas legislaciones indígenas” el estado se sitúa como un agente que debe proveer una cuota mucho mayor de intervención sobre el sujeto indígena, que sobre los “otros” ciudadanos argentinos. Esto significa que la ratificación de derechos internacionales y normativas específicas para pueblos indígenas en el caso argentino, no obtura su representación como menores o como personas que se sitúan por “fuera de la argentinidad”.

Cabe destacar que el pasaje de objeto a sujeto de derecho, ocurre en un contexto de acumulación sostenida del capital, sumiendo en condiciones desventajosas a la

⁵ La ley 23.302 de “política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes”, es ampliamente superada en sus conceptos por la reforma constitucional y la adopción del convenio 169 de la OIT (Lenton,1997).

mayoría de segmentos de la población cuyos derechos especiales eran objeto de variadas políticas de reconocimiento (Sieder,2000: en Briones 2004^b:83). Mientras la reforma constitucional de 1994 afirma la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, “alrededor de esa fecha comienza a hacerse visible un deterioro iniciado al menos dos décadas antes –deterioro que ha sido fruto de un proceso de reconversión económica que ha llevado al país a alcanzar tasas de pobreza e indigencia así como de desempleo inusitadas hacia el inicio del milenio” (Briones,*ibídem*). En este sentido se observan tendencias progresivas y regresivas entre visibilización indígena y condiciones de vida.

Esto mismo es analizado por intelectuales en relación a la cuestión de la infancia. A la vez que el niño “sujeto de derecho” fue enunciado de un discurso de democratización de las instituciones de menores y de interpelación de los gobiernos nacionales, ésta se instituyó en una figura global en un escenario de aumento inédito de “la vulnerabilidad de la infancia en la Argentina” con el auge del neoliberalismo (Carli,2006:21).

Estas similitudes entre las figuras legales de “el niño” y “lo indígena”, se dieron en paralelo a la diseminación de la gobernabilidad neoliberal (Rose,1997; Gordon,1991). Dicha racionalidad de gobierno, también llamada “gobierno a distancia”, opera a través de mediaciones, de complejas tecnologías de gobierno que se insertan en las conductas de los sujetos. Los individuos en la era neoliberal son libres y autónomos, y el poder actuará sobre ellos a través de distintos mandatos morales, como la autonomía, la responsabilidad y la libertad, para hacerlos más productivos.

Es en este marco en que Danigno (1994) sostiene que se da una “confluencia perversa” entre las demandas de derechos de autonomía y participación por parte de los pueblos indígenas y lo que Rose (1997) llama redefinición neoliberal de los ciudadanos, como actores con responsabilidad, autonomía y libertad. Se entiende entonces que los sujetos indígenas, como el resto de “ciudadanos liberales”, son libres y autónomos de decidir cómo quieren vivir y cómo quieren construir sus vidas, por lo tanto, si se encuentran subsumidos en condiciones de pobreza, la misma tiene que ver con decisiones desacertadas o estilos de vida inadecuados.

En este marco conceptual, nos interesa explorar cómo *confluyen perversamente* en el contexto neoliberal, el sujeto infantil con el sujeto indígena. Si los niños emergen en el contexto liberal como los sujetos más legítimos y prioritarios de gobierno, aunque

sin capacidad de participación y voz (Llovet,2006), ¿qué pasa con los niños indígenas? ¿ocupan un lugar privilegiado en el contexto de las políticas públicas? ¿es considerada su alteridad?.

Interculturalidad, focalización y niñez.

Claudia Briones (2004^b), explica que la excepcionalidad en el caso argentino – o al menos del campo político-ideológico en el que se ha juzgado la aboriginalidad- “peca más por negar y omitir que por hacer” y que la nota distintiva de la política estatal ha sido la falta de programas de acción explícitamente dirigidos a los indígenas como sector diferenciado del conjunto social mediante una política indigenista global y sostenida, carencia que se convierte en su verdadera política”(2004^b:77). A pesar de dicha carencia, en las últimas décadas, bajo la premisa de la interculturalidad, se han implementado una serie de programas específicamente hacia la población indígena, que se fundamentan en los derechos culturales especiales y son producto de la articulación entre el gobierno federal y organismos internacionales.

En el campo de la salud, fue la Organización Panamericana de la Salud (OPS) quien incorporó el concepto de interculturalidad como estrategia para mejorar la atención primaria de estas poblaciones, en base a los deficientes índices epidemiológicos y la baja esperanza de vida de los pueblos indígenas. Dicho concepto, se basa en el desentendimiento cultural entre los servicios de salud y las diversas cosmovisiones indígenas. Ramírez Hita (2014) analiza como en distintos países de Latinoamérica, se decidió incorporar las medicinas tradicionales a los servicios de atención primaria como estrategia ante la grave situación sanitaria que experimentaban los pueblos indígenas.

En Argentina se han desarrollado distintas estrategias en salud intercultural⁶ siguiendo las premisas del “consenso y el respeto hacia las culturas ancestrales en salud”(Ministerio de Salud,2012). Actualmente, los programas que fundamentan sus acciones desde un enfoque intercultural son aquellas que han “activado” la Salvaguarda Indígena, una política operacional del Banco Mundial -O.P 4.10- que promueve

⁶ Entre dichas iniciativas se encuentran: el Programa de Apoyo Nacional de Acciones Humanitarias para Poblaciones Indígenas (ANAHI), creado en el año 2000 durante la administración de la Alianza (presidencia de Fernando de la Rúa), a partir del cual se da continuidad a la red de agentes sanitarios indígenas formada en los años 93 y 94, por la emergencia del cólera en las provincias del NOA y NEA; el Subprograma Equipos Comunitarios para Pueblos Originarios, implementado en los años 2005-2006 (administración del Frente para la Victoria, durante la presidencia de Néstor Kirchner). Ver Lorenzetti (s/d, 2008,2009,2013).

adecuaciones culturales de los programas de salud para lograr el acceso de los pueblos indígenas al sistema de salud pública⁷. En ella se encuentran el *Plan Nacer, Sumar*, el Marco de Planificación para Pueblos Indígenas dentro del Programa de Funciones Especiales en Salud Pública II (FESP 2) y el Programa Médicos Comunitarios.

En todos los documentos donde se remite a la Salvaguarda Indígena, se explicita que las adecuaciones culturales se realizan sobre “programas priorizados de salud”. En dichas producciones teóricas (Ministerio de Salud, 2010, 2012, 2014) el sentido de *priorizado* remite a la importancia del primer nivel de atención, que en nuestro país está constituido por el Programa de Atención Primaria de la Salud (PROAPS). Sin embargo, a través de la experiencia etnográfica, observamos que el carácter *priorizado*, está íntimamente ligada a la focalización mediante la cual el PROAPS realiza su atención sanitaria.

En términos teóricos, los postulados de la Atención Primaria de la Salud (APS) – que fundamentan el PROAPS- son trabajar con las causas y no con las consecuencias de las enfermedades incluyendo como fundamentos contribuir al desarrollo local, la participación comunitaria y el trabajo intersectorial, a través de la figura central del agente sanitario como promotor de actividades de promoción y prevención de la salud (Torres Aliaga y Torres Secchi,2010). Entre los objetivos principales de APS se encuentran ser la entrada al sistema de salud; asegurar una atención permanente y longitudinal a la persona, aún en ausencia de enfermedad y proveer una atención integral que haga frente a todas las necesidades de las personas (Maceira,2007).

A pesar de dichos objetivos integrales, APS está destinada a la atención de los grupos sociales “menos favorecidos” entonces se piensa “como una forma de disminuir el gasto social en salud y al constituir el único servicio disponible para la población destinataria, resulta una atención más precaria que primaria” (Testa,1983:77). Así pues, sus acciones se comprenden en la lógica de los gobiernos neoliberales cuyas políticas se diseñan bajo el criterio de la selectividad de los beneficios y/o derechos sociales. Aunque su definición ideológica promueve la “salud para todos”, las personas deben cumplir ciertas características para entrar al sistema de salud por la puerta de APS. Es así como los agentes sanitarios, lo primero que realizan en sus rondas sanitarias –que son las visitas domiciliarias a su población paciente- es censar a los integrantes de su

⁷Ver http://www.msal.gov.ar/fesp/index.php?option=com_content&view=article&id=463:ique-es-la-salvaguarda-indigena&catid=6:destacados-slide463. Acceso 23/11/2014

sector de salud, clasificándolos en distintos “factores de riesgo”⁸. Lorenzetti (s/d,2006,2007) ha analizado cómo el *modus operandi* de APS, se ha circunscripto a una administración de “riesgos” que a su vez, suelen explicarse por los estilos de vida de los pacientes. Así pues, para invocar el cumplimiento de sus derechos, la población indígena debe enmarcarse como población vulnerable, para obtener una atención sanitaria (s/d).

Nos interesa agregar a estos análisis, el rol preponderante que posee la variable etárea. En distintas zonas operativas del departamento de Orán (Salta), las personas que habitan hogares donde no viven personas menores de seis años, suelen quejarse por la precaria y cuasi nula atención que reciben, aun perteneciendo a grupos étnicos que son objeto de las políticas interculturales. Así pues, Carlos, un empleado rural ava-guaraní de 41, que vive con su mujer e hijos mayores de 10 años años explica: “los agentes sanitarios no vienen a atendernos sólo vienen si sos muy viejito o si tenés hijos bien chicos”(Entrevista,10/12/2014).

Entonces, si bien nos encontramos con una diversidad de documentos de acciones en salud intercultural hacia “los pueblos indígenas”, en terreno, las acciones se focalizan principalmente hacia los menores de seis años. Con la clasificación de la población siguiendo factores de riesgo, se observa un complejo entramado de demarcaciones y clasificaciones que definen la atención desagregando a aquellos con mayor cantidad de “cruces”, es decir con mayor cantidad de riesgos. El ejercicio de focalización, se fundamenta en el supuesto neoliberal de que toda la población “puede contratar su propia previsión en salud y que por ello el Estado solo debe apoyar el residual humano que es incapaz de implementar la autoayuda y el autocuidado” (Hernández *et al.*,2005:24).

Encontramos estas prácticas de gobierno cercanas a aquello que Jaques Rancière denomina la “lógica policial” de la política, aquella que busca “estabilizar los lugares sociales merecedores de reconocimiento” y que es parte de procesos más complejos de construcción de hegemonía cultural (Rancière, 1996 en *Briones y Ramos,2010:46*). Así pues, las estrategias de gobierno propias de la biopolítica configuran un orden interior

⁸ En el formulario 1, los “factores de riesgo” consignados son: “Grupo familiar integrado por menores de 6 años; Desempleo y/o ingreso inestable (trabajo irregular, jornalero); Ausencia de Padre o Madre (padre madre soltero/a -Viuda/o; Hacinamiento; Enfermedades crónicas en la familia; Enfermedades sociales (violencia familiar, alcoholismo, drogadicción); Niños menores de seis años con déficit nutricional; Embarazada en riesgo; Tratamiento inadecuado de Agua y/o DSE y/o TSB y/o Vivienda inadecuada; Analfabetismo de la persona a cargo de los menores; Mortalidad infantil o materna; Recién nacido/puépera.”(Formulario N° 1, año 2014).

caracterizado por la localización de zonas vulnerables, destinadas a su máximo control y la máxima invisibilidad de la esfera pública (Foucault,1993). La lógica policial apunta a contar y nombrar las partes como partes, a distribuir los cuerpos en el espacio de su visibilidad e invisibilidad y a poner en concordancia los modos de ser y los modos de decir que convienen a cada uno (Briones y Ramos,2010). Debido al significado que posee la niñez en occidente, la prioridad de su atención sanitaria no despierta críticas, sin embargo, cabe preguntarse cuáles son los efectos de desatender al resto de sectores de la población. Asimismo, ¿pueden pensarse que los índices epidemiológicos de la infancia mejorarán con atención focalizada únicamente sobre ellos?, ¿qué nociones de salud e infancia sustentan estas acciones?.

La lógica policial de la atención sanitaria, no sólo se focaliza sobre los menores de seis años, sino también sobre determinados padecimientos. Ocurre entonces, que si el sujeto paciente es un niño indígena, se responsabiliza a la alteridad étnica de sus cuidadores por la emergencia de la enfermedad. Es aquí donde observamos que los significados de infancia y aboriginalidad confluyen perversamente en el plano de las políticas públicas. Se expresa en el plano teórico que las acciones sanitarias se implementarán sobre todo el colectivo indígena, cuando en realidad se focalizan sobre los menores de seis años. Así pues, cuando emergen los padecimientos de estos niños y niñas, se culpabiliza el origen étnico de sus cuidadores.

La infancia más urgente.

A pesar de las acciones llevadas a cabo desde las últimas décadas para la atención de la salud intercultural y su focalización hacia la población infantil que se observa a través de la experiencia de campo, dicho grupo social continúa exhibiendo deficientes indicadores epidemiológicos en relación a los de la población no indígena. La última Encuesta Nacional de Nutrición y Salud (ENNyS-2007) determinó que en Argentina existen un 1,2 % de niños con desnutrición grave y un 3,8% con desnutrición crónica⁹, sin embargo diversas investigaciones con poblaciones infantiles indígenas, reflejaron otro panorama epidemiológico. Un estudio médico realizado en comunidades indígenas de los departamentos Rivadavia, Banda Norte y Santa Victoria Este de la provincia de Salta registró que existe una prevalencia de desnutridos crónicos del 62,4%

⁹ La desnutrición forma parte de los trastornos vinculados a la malnutrición. En términos generales se asocia a la desnutrición crónica en una déficit en la calidad de los nutrientes de los alimentos que se ingieren y a la desnutrición grave como un déficit en la cantidad y calidad (O'Donnell, Carmuega,1998).

en el grupo de 1 a 4 años y 37,5% en menores de 1 año (Castillo,2011). Por su parte, Mampaey y Van Velde (2013) realizaron una investigación en comunidades mbya-guaraníes del Municipio Ruiz de Montoya (Misiones) donde registraron 61,29% de niños entre 1 y 6 años con desnutrición crónica y 47,83% en menores de 1 año. En este contexto, la visibilidad mediática sobre las condiciones de vida de las poblaciones indígenas no aportaron a construir un debate sobre el problema social de la desnutrición, sino a estigmatizar a las poblaciones afectadas y ocultar el eje de la responsabilidad (Buliubasich y Rodríguez, 2011)¹⁰.

Luego de la visibilización mediática de casos fatales por desnutrición, ciertas infancias indígenas, sobre todo en Misiones y Salta¹¹, comienzan a ser objeto de acciones “de emergencia”. En el contexto salteño, fueron – y continúan siendo- objeto de las acciones de emergencia los niños que localizados en los departamentos de Santa Victoria, San Martín y Rivadavia pertenecientes a las etnias wichis, tobas y avaguaraníes.

Es necesario señalar que en estos mismos departamentos, así como en otras zonas del país, la expansión de la frontera agroindustrial sojera, el crecimiento de la actividad hidrocarburífera con los emprendimientos de exploración/explotación y el avance del sector maderero, han afectado especialmente a las poblaciones indígenas por la precariedad de la situación dominial de las tierras que ocupan. El avance sobre territorio indígena, coadyuvado por la dilación del reconocimiento dominial (tal como dicta el artículo 17, inciso 15, de la Constitución Nacional) ha dejado a las comunidades en una situación endeble frente a intereses político-económicos del estado provincial y de terceros (Lorenzetti, 2013:71). Solo 18 de 97 comunidades relevadas tienen la titularidad de las tierras: 5 con títulos individuales, 13 con títulos comunitarios, mientras que las otras 90 comunidades restantes no tienen título de propiedad (Buliubasich y Rodríguez, 2011:28).

A pesar de esta crítica situación ambiental, que lleva a una vulneración de los derechos humanos de todo el colectivo indígena, las políticas sanitarias se dedicaron a profundizar sus prácticas de focalización. Luego de la emergencia de los casos fatales –

¹⁰ Ver “El origen de la desnutrición grave es el destete tardío” En http://www.radiosalta.com/detalle_noticias.php?id_contenidos=1730. Acceso 22/6/2014.

¹¹ Ver “Lanata insistió con la desnutrición y lanzó una campaña solidaria”(El Tribuno Online, 16/9/2013) y “El Indek del hambre: se cambiaron los mecanismos de medición argumentando que hay que separar aborígenes de personas” en <http://tn.com.ar/tags/desnutricion-en-misiones>. Acceso 22/11/2014.

que es conocido en la jerga estatal sanitaria como *la crisis del 2011*¹²- el PROAPS modifica permanentemente sus sistemas de mediciones hacia los cuerpos infantiles. En este sentido, observamos una modificación de la dinámica de focalización donde ya no es el sujeto lo que define la atención, sino su padecimiento.

La crisis del 2011 puso en tela de juicio la administración federal y sobre todo provincial. Así pues, se enviaron a dichos departamentos salteños unidades móviles sanitarias con distintos profesionales de centros de salud de alta complejidad de Buenos Aires, que se instalaron durante varias semanas en ciudades como Tartagal y San Ramón de la Nueva Orán. El gobernador provincial, luego de haber declarado que la emergencia de los déficits se debía a una *cuestión cultural*¹³, dispuso la puesta en marcha del “Operativo Vida/Revitalización de la Atención Primaria de la Salud” realizado por UNICEF Argentina. En dicho operativo, participaron “28 médicos voluntarios que viajaron especialmente a la provincia para asistir a unos 2800 niños y 150 embarazadas de las comunidades indígenas más pobres” y se capacitaron a 600 agentes sanitarios sobre cómo detectar a tiempo los déficits nutricionales¹⁴. En estas capacitaciones, se indicó que cada agente sanitario debía medir talla y peso mensualmente de todos los menores de dos años de su sector de salud, y ubicar los mismos en las tablas de crecimiento y desarrollo de la Sociedad Argentina de Pediatría. En caso de existir déficit nutricional, dicha tabla, más el cálculo del/a agente sanitario, permite ubicar el mismo en grados 1, 2 y 3. Estos grados, además de cumplir la función de mostrar el estado nutricional de los niños, definen la cantidad de leches y módulos alimentarios que los mismos han de recibir.

Como parte de las acciones de emergencia, se elaboraron distintos materiales gráficos y audiovisuales que buscan “concientizar desde un enfoque intercultural”, la importancia del crecimiento y desarrollo adecuado de niños y niñas. En ellas no encontramos alusión alguna al contexto en que transcurren las vidas de los mismos, ni a su diversidad étnica, sino una traducción de las etapas de desarrollo y crecimiento de la Sociedad Argentina de Pediatría, ilustradas y traducidas al idioma wichi¹⁵. El aclamado “respeto por la alteridad” queda subsumido a prácticas que promueven la incorporación y la asimilación a una supuesta universalidad infantil.

¹² Ver casos del 2011 en http://www.clarin.com/tema/desnutricion_en_salta.html. Acceso 3/7/2014.

¹³ “Según Urtubey los aborígenes desnutridos no van al hospital por una cuestión cultural” en <http://www.lapoliticaonline.com/nota/50049/>. Acceso 3/11/2014.

¹⁴ Ver: http://www.unicef.org/argentina/spanish/media_23047.htm. Acceso 21/12/2014.

¹⁵ Ver: http://www.unicefninezindigena.org.ar/material_educativo.html. Acceso 22/11/2014.

En esta línea, la fundación CONIN, especialista en el tratamiento y la prevención de déficit nutricionales, inauguró tres sedes en distintas ciudades: Salta Capital, Morillo y dentro del Ingenio San Martín de Tabacal, en Hipólito Yrigoyen, todas ellas con financiación estatal. La metodología de CONIN¹⁶ consiste en promocionar la “prevención de la desnutrición a partir del desarrollo integral de la familias y sobre todo la madre”, a través de talleres a cargo de trabajadoras sociales y psicopedagogas en las sedes y en territorio.

Este protagonismo de las ONGs en el tratamiento de la desnutrición, reactualiza ciertas características señaladas por Lenton y Lorenzetti (2005) en las dinámicas estatales hacia los pueblos indígenas en los '90. Las ONGs se presentan como “genuinas” representantes de los intereses de la ciudadanía y fomentan vínculos pretendidamente “innovadores” a fin de que la sociedad civil recupere el “protagonismo” en áreas que siempre habían sido de responsabilidad estatal (Lenton y Lorenzetti, 2005). Es notable el protagonismo de organizaciones y sujetos no funcionarios que se acercan a estos centros CONIN de atención integral al niño, ofreciendo su “ayuda” para la causa de la desnutrición. Ahora bien, cabe señalar que CONIN recibe financiamiento tanto del sector empresarial como del Ministerio de Salud de la Nación.

Recapitulando, la lógica policial sanitaria, configura sujetos merecedores de atención según sus niveles de desnutrición. Si Lorenzetti (s/d, 2013) analizaba cómo los sujetos indígenas deben ubicarse bajo ciertos criterios de vulnerabilidad para recibir atención, aquí vemos como la focalización se ha agudizado hacia ciertos padecimientos y ciertos sujetos indígenas: niños y niñas. Advertimos lo problemático de legitimar la atención sanitaria y/o la intervención sólo en situaciones de riesgo y además el carácter aislado de niñez que sustentan estas políticas. Se concibe el déficit nutricional como una enfermedad, sin atender a las causas que lo provocan, ni a los estados nutricionales del entorno humano del niño.

A modo de cierre

Este trabajo nació con el objetivo de analizar los “pliegues” entre la construcción de la población indígena y de los sujetos indígenas infantiles en las producciones teóricas de distintos programas federales de salud intercultural (Ministerio de Salud

¹⁶ Ver: <http://www.conin.org.ar/>. Acceso 22/12/2014

2010, 2012, 2014). A partir de trabajos que relatan la construcción de la doble alteridad de la infancia indígena (no adulta/ no blanca) desde la mirada de profesionales de salud y la población paciente (Leavy 2013, 2014), nos resultaba particularmente interesante abordar la alteridad infantil en documentos escritos. No hemos encontrado en ninguno de ellos, ni siquiera en los elaborados por UNICEF que están específicamente dirigidos al abordaje de la *infancia indígena vulnerable*, alguna referencia a la alteridad indígena en la etapa infantil. Sólo en la campaña de derechos hacia los niños y jóvenes indígenas, existen alusiones a la aboriginalidad como sinónimo de pobreza y vulnerabilidad que han sido problematizadas recientemente (Szulc, *et al*,2014).

Considero esta “omisión” un dato clave para comprender como se compone el campo de la infancia en la cuestión indígena. No hay lugar para pensar las diversidades de ser niño en el plano de las políticas públicas. En este sentido la filósofa Laura Berlant (1999) sostiene que “la niñez es el fetiche de normalidad de la ciudadanía en el mundo contemporáneo”. El único niño posible de ser pensado es el niño “que juega y está libre de sufrimientos y traumas” (Berlant,1999:52) y los niños indígenas no presentan justamente estas características. Tal como lo relatan algunos estudios antropológicos, los niños indígenas se movilizan por el cumplimiento de sus derechos, tienen responsabilidades familiares (Szulc,2008; Cohn,2005; Hecht y Palacios,2010), no pueden pertenecer a la categoría de subsumido al ámbito privado doméstico, que juega y no tiene obligaciones, ¿podemos decir que existe una dimensión política de la niñez indígena en tanto su mera existencia pone en tensión las ideas de niñez normal?

Quizás portar el *fetiche de la normalidad*, permite que la vulnerabilidad de los derechos de los niños –indígenas- sea más legítimo que el de los adultos indígenas y pueda contribuir a la elaboración de una nueva estrategia para la comunidad Potae Napocna Navogoh (Cardin,2011). Dicha comunidad mantiene un reclamo de demanda territorial por una superficie de 5000ha, en el cual se encuentran acusados el gobierno de Formosa, la Universidad Nacional de Formosa, el Parque Nacional Laguna Blanca y poderosas familias no indígenas que han hostigado y aviolentado de diversos modos a integrantes de la comunidad. Al llegar el caso a la Corte Suprema de la Nación, el titular de la Defensoría ante la Corte, pidió al tribunal también la intervención en representación de los niños y niñas de la comunidad, lo cual se debe conceder obligatoriamente cuando hay menores involucrados (de acuerdo con el código procesal civil) de modo de lograr se enfoque en la Corte específicamente y se defienda el interés

de los niños. Más allá de la resolución de la Corte, el pedido de inclusión de peritos antropológicos¹⁷ que reporten si los niños y niñas de la comunidad habían sufrido vulneraciones de sus derechos humanos, a pesar de tener innumerables testimonios de maltratos y violencia hacia adultos, nos habla de que la niñez es más un fenómeno social que biológico (Szulc,2014).

En el caso explicado, la vulnerabilidad atribuida la infancia puede ser utilizada estratégicamente, de todos modos, se torna necesario realizar algunas consideraciones al respecto. La extrema valorización de los niños suele generar una esencialización de la infancia que obstaculiza las explicaciones de los procesos sociales, políticos e históricos que produjeron sus condiciones de vulnerabilidad. En este sentido, la focalización propia de la gubernamentalidad neoliberal sobre la infancia indígena, al recortar sujetos específicos de intervención niega cómo su situación se configura en la intersección de múltiples dimensiones sociales y es atravesada por problemas estructurales. Se pueden señalar numerosos clivajes que dibujan la cotidianidad de las personas cuya vulneración de derechos quiera visualizarse. Se puede mencionar su condición de niños, su identidad indígena, su adscripción a determinado pueblo indígena específico, su pertenencia a estado nacional, provincial o municipal en el marco de los cuales se definen las políticas públicas que podrían propiciar o no, la efectivización de derechos (Szulc, *et al.*,2014).

Por último, podemos establecer un paralelo entre el tratamiento de la desnutrición como un problema de salud y la focalización sobre niños y niñas con ciertos grados de desnutrición. La desnutrición es un problema de alimentación, vinculada a una situación de inseguridad alimentaria (Aguirre,1997). La emergencia de déficit nutricionales infantiles y/o adultos está estrechamente a la revolución forrajera, por lo tanto a la extensión de la frontera agraria sobre tierras que en la mayoría de casos pertenecían a pueblos indígenas. Atacar el problema de la desnutrición como si fuera una enfermedad, es escindirla de sus reales causas, que tienen que ver con la estructura agraria del país, su modelo agroexportador y de concentración fundiaria y empresarial (Cervera,2010). Así mismo, focalizar la atención e intervención únicamente sobre los niños y niñas, es desatender al carácter relacional de la niñez, que se construye en un entramado de sujetos e instituciones.

¹⁷ Equipo de Etnografía y Niñez del Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Encontramos entonces que “lo indígena” y “lo infantil” confluyen perversamente en el plano de ciertas políticas públicas, porque bajo la corrección política del “enfoque intercultural” y el “respeto a las costumbres ancestrales” se promueve la atención de “los pueblos indígenas”, pero en terreno las acciones se focalizan hacia los menores de seis años. Al operar en estas políticas una noción hegemónica de infancia, no hay lugar para pensar otras experiencias de ser niño o niña y ni siquiera se sitúa en contexto dichas vidas. Los padecimientos infantiles, se comprenden como el producto de la irresponsabilidad de sus cuidadores “ciudadanos neoliberales”(Rose,1997) y las condiciones de vulnerabilidad en que viven son consideradas atributos propio de la alteridad étnica.

Se torna necesario continuar profundizando el presente análisis, sumando las voces de los actores destinatarios de dichas políticas públicas, develando lo arbitrario de las decisiones que se toman en nombre de la vulnerabilidad infantil y advirtiendo que utilizar dicha categoría como criterio para definir qué sujetos son más y menos merecedores de acciones de gobierno, opaca los procesos sociales, históricos y políticos involucrados en la formación de dicha vulnerabilidad (Frankenberg, Robinson y Dellahooke,2000).

Bibliografía

- Aguirre, P. 1997. Patrón alimentario, estrategias de consumo e identidad en la Argentina, 1995. En: Procesos socioculturales y alimentación. Serie antropológica. Editorial del Sol. Buenos Aires.
- Berlant, L. 1999. Cultural Pluralism, Identity Politics and the law. En Arbor, Ann (comp). *The subject of true feeling*. The University of Michigan Press.
- Briones, C. y Ramos, A. 2010. “Replanteos teóricos sobre las acciones indígenas de reivindicación y protesta: Aprendizajes desde las prácticas de reclamo y organización mapuchetehuelche en Chubut”. Gordillo, Gastón y Silvia. Hirsch, (comps.). Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina. Buenos Aires: La Crujía. 39-78.
- Briones, C. 2011. “Gobernabilidad y gubernamentalidad de las políticas indigenistas en Argentina: El caso Mapuche”. Foro urgente: La democracia en juicio: derechos mapuche y gobernabilidad democrática en Chile y Argentina. The University of Texas at Austin.
- Briones, C. 2004^a. “Construcciones de aboriginalidad en Argentina”. Journal de la Société Suisse des Americanistes 68. 73-90.
- Briones, C. 2004^b. “Pueblos indígenas y Antropología en Argentina (1994-2004)”. Anuario de Estudios en Antropología Social. 83-102.
- Buliubasich, C. y Rodríguez,H. 2011. “Hambre, despojo territorial y desnutrición: Estigmatización de las Víctimas”. En: *Otros Territorios*. Salta: Suplemento de Nuevo Diario de Salta. 14 de Mayo.

- Cardin, L. 2011. “Antiguos reclamos-nuevas estrategias: El actual movimiento toba en Colonia Aborígen La Primavera (Formosa, Argentina)”. IV Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural.
- Castillo, M. 2011. Brechas ODM en los Pueblos Originarios Salteños. Unidad de Coordinación de Políticas para la Inclusión Social, Gobierno de la Provincia de Salta, Salta (inédito).
- Cervera Novo, J.P. 2010. La cuestión indígena en la Argentina, un estudio de actualización. Estudios e investigaciones 25. Buenos Aires: Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación.
- Cohn, C. 2005. *Antropología da criança*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Colángelo, A. 2012. La crianza en disputa: Medicalización del cuidado infantil en la Argentina, entre 1980 y 1830. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata.
- Colangelo, A. (2008) “La Constitución de la niñez como objeto de estudio de intervención de los médicos en la Argentina de comienzos del siglo XX”. IX Congreso Argentino de Antropología Social. “Fronteras de la Antropología”, 5 al 8 de agosto de 2008, Misiones, Argentina.
- Escolar, D. 2005. “‘El estado de malestar’. Movimientos indígenas y procesos de desincorporación en la Argentina: el caso huarpe”. Briones, Claudia (ed.) Cartografías Argentinas. Políticas Indigenistas y Formaciones Provinciales de Alteridad. Buenos Aires: Editorial Antropofagia. 45-77.
- Foucault, M. 1993. Nuevo orden social y control social. En M. Foucault: *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Frankenberg, R., Robinson, I., Delahooke, A. 2000. “Countering essentialism in behavioural social science: the example of ‘the vulnerable child’ ethnographically examined”, The Editorial Board of the Sociological Review 2000. Published by Blackwell Publishers.
- García Mendez, E. 1993. Infancia y ciudadanía en América Latina. Córdoba: Marcos Lerner.
- Gavarini, L. 2011. L’enfant, symptôme de la difficulté d’être parent aujourd’hui? En D. Coum (ed.) Que veut dire être parent aujourd’hui?, (pp. 95-108). Paris: Érès.
- Gordillo, G. 2007. En el Gran Chaco. Antropologías e historias. Ed. Prometeo: Buenos Aires.
- Grupo de Estudios en Legislación Indígena 2000. “El espíritu de la ley y la construcción jurídica del sujeto ‘pueblos indígenas’”. Congreso Argentino de Antropología Social. (Briones. Claudia, Morita Carrasco, Diego Escolar, y Diana Lenton).
- Instituto Nacional de Estadística y Censo de la República Argentina (2010) Censo Nacional de Poblaciones, Hogares y Viviendas. En: <http://www.sig.indec.gov.ar/censo2010>.
- Hecht, A. C. y García Palacios, M. 2010. “Categorías étnicas en el entramado social. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena”, *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2): 981-993
- Hernandez, F, Orozco, M., Vazquez, S. 2005. La focalización como estrategia de la política pública. Ministerio de Desarrollo Social de México. Disponible en: http://www.20062012.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/2155/1/images/Docu_25_2003.pdf. Acceso: 3/2/2013.
- Iñigo Carrera, V. 2011. “Estado y comunidades indígenas. Configuraciones de la relación de ciudadanía entre los Tobas de Formosa: lo universal y lo particular”.

Andes 22 (2).

- Jenks, C. 1996. *Childhood*. Routledge: Londres.
- El Intransigente*. La Desnutrición Infantil enfrenta a Romero con Urtubey. 20/01/2011. Disponible en: <http://www.elintransigente.com/notas/2011/1/20/desnutricion-infantil-enfrenta-romero-urtubey-67598.asp>. Consultado en febrero de 2011.
- La Política Online. Según Urtubey, los aborígenes desnutridos no van al hospital “por una cuestión cultural”. 9/02/2011. Disponible en: <http://www.lapoliticaonline.com/noticias/val/71200-6/segun-urtubey-los-aborigenes-desnutridos-no-van-al-hospital-%E2%80%99>. Consultado 4/11/2013.
- Lazzari, A. 1998. “Civilización clemente y educación moral del militar-tourist en Una Excursión a los Indios Ranqueles. Contribución al estudio de la subalternización étnica de los ranqueles”. *Memoria Americana. Cuadernos de etnohistoria* 7: 91-116.
- Leavy, P. La alteridad indígena en la implementación de acciones de asistencia alimentaria. II Seminario de Infancia Crianca Indígena, Universidade Federal de Sao Carlos, 18 a 22 de agosto de 2014, Sao Carlos, Brasil.
- Leavy, P. “No se confíen en la madre”. *Un análisis antropológico desde la perspectiva del cuidado sobre políticas sanitarias hacia la población materno infantil en el Chaco-Salteño*. Presentado en X Reunión de Antropología del Mercosur, Ciudad de Córdoba, 10 -13 de julio de 2013. Córdoba, Argentina.
- Lenton, D. 2010. “Política indigenista argentina. Una construcción inconclusa”. *Anuário Antropológico* 2009 (I). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Lenton, D. 1997. “Los Indígenas y el Congreso de la Nación Argentina: 1880-1976”. *NAyA2* (14): 1-14.
- Lenton, D.1992. “Relaciones Interétnicas: derechos humanos y Autocrítica en la Generación del ‘80”. En: Radovic, J. y Balazote, A. (comps.). *La problemática indígena. Estudios antropológicos de los pueblos indígenas en Argentina*. Ceal: Buenos Aires.
- Lenton, D. y Lorenzetti, M. 2005. “Neoindigenismo de necesidad y Urgencia: la inclusión de los Pueblos Indígenas en la agenda del Estado neosistencialista”. En: *Cartografías Argentinas. Políticas Indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, editado por Claudia Briones, 293- 325. Buenos Aires: Antropofagia.
- Llobet, V. 2006. “Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 4(1): 3-27.
- Lorenzetti, M .2013. “La dimensión política de la salud: las prácticas sanitarias desde las comunidades peri-urbanas wichí del Dpto. de San Martín (Salta)”. En revista *Publicar* - Año X N° XII - Junio de 2012 - ISSN 0327-6627 - ISSN 2250-7671. Disponible en ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/download/1425/3004
- Lorenzetti, M. 2007. “Del ‘capital social’ a la ‘culturalización de la pobreza’: la construcción de alteridad en los programas de salud para la población indígena”. 4tas Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Cs. Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 19 al 20 de Septiembre. Publicación en CD.
- Lorenzetti, M. 2008. “La Biopolítica como marco de intelegibilidad de los programas de salud para indígenas”. En IX Congreso Argentino de Antropología Social: “Fronteras de la Antropología”, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas del 5 al 8 de agosto de 2008. Publicación en CD. ISBN 978-950-579-103-3.

- Lorenzetti, M. Sd. “Interculturalidad y salud: la construcción del indígena como “sujeto de derecho” y “sujeto vulnerable” en las intervenciones basadas en la atención primaria de la salud”. XI Congreso Nacional y I Latinoamericano de Sociología Jurídica y Coloquio Internacional: “Multiculturalismo, Identidad y Derecho”. 1-21
- Maceira, D. (comp.) 2007. Atención primaria en salud. Enfoques interdisciplinarios. Buenos Aires, Paidós.
- Mampaey, M. y Van Velde, E. Retardo de crecimiento o “stunted growth”. Prevalencia y repercusión en la salud de niños Mbya Guaraní de las comunidades de Ruiz de Montoya, Misiones. Presentado en las Jornadas interdisciplinarias de Investigación en Salud y pueblos originarios, del 28-29 de noviembre 2013, Instituto Nacional de Medicina Tropical, Iguazú, Misiones, Argentina
- Martínez Sarasola, C. 2010. “Historia de los pueblos originarios”. De Manera sagrada y en celebración. Identidad, cosmovisión y espiritualidad en los pueblos indígenas. Buenos Aires: Biblos/Fundación desde América. 29-70.
- O'Donnell, A. y Britos, S. 2002. Reflexiones y propuestas en la emergencia alimentaria. En: Archivo argentino de pediatría. Vol. 5 N° 100, pp. 412-422.
- O'Donnell, A. y Carmuega, E. 1998. La transición epidemiológica y la situación nutricional de nuestros niños. En: Boletín del Centro de Estudios sobre Nutrición Infantil CESNI. Marzo de 1998.
- Ramírez Hita, S. 2014. Salud, Globalización e Interculturalidad: una mirada antropológica a la situación de los pueblos indígenas de Sudamérica. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(10):4061-4069.
- Rosato, A. 2009. El papel de la ideología de la normalidad en la producción de la discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 39(20):87-105. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n39/n39a04.pdf>. Acceso 11 de agosto de 2014.
- Rose, N. «El gobierno en las democracias liberales ‘avanzadas’: del liberalismo al neoliberalismo». *Archipiélago. Cuadernos de Crítica Cultural* No29, 1997, p.27.
- Spencer, H. 1882. *Synthetic Philosophy*, vol IV, Nueva York, Appleton y Co.
- Szulc, A. 2007. “*Pici zomo y pici wenxo* (alumnos y alumnas) definiciones de género en disputa en torno a niños mapuce en Neuquén”. En Hirsch, S., *Mujeres indígenas en Argentina. Cuerpo, trabajo y poder*. Editorial Biblos: Buenos Aires, pp. 179-204.
- Szulc, A; Colangelo, A., Shabel, P., Leavy, P., Hernandez, C., Enriz, N. “Al rescate de la niñez indígena. Análisis antropológico de los derechos de la niñez y la adolescencia indígena de Unicef Argentina”. Presentado en el Congreso de Antropología Argentina. 23 al 25 de julio, Rosario, Santa Fe, Argentina.
- Thorne, B. 2004. “Editorial: theorizing age and other differences”, *Childhood*, 11 (4): 403-408.
- Torres Aliaga, T. y Torres Secchi, A. 2010, “¿Por qué callan si nacen llorando? Poder, accesibilidad y diferencias culturales en Salud. Iruya, 1978-2008”, Editoria Endepa, Equipo Nacional de Pastoral Indígena, Formosa, Argentina.
- Tylor, E. B. 1870. *Religion, Language, Art and Custom*, London, J. Murray.

Documentos

- MINISTERIO DE SALUD DE LA NACIÓN. “Guía de procedimientos para la implementación de las ASP-FESP2”. Salvaguarda Indígena 2014. Funciones

Esenciales y programas de salud pública (FESP 2). Presidencia de la Nación. Disponible en <http://www.msal.gov.ar/fesp/index.php/fesp/fesp-2>. Acceso 12/12/2014.

MINISTERIO DE SALUD DE LA NACION. “Interculturalidad y Salud. Capacitación y servicio para trabajadores de la salud en el primer nivel de atención”. Programa Médicos Comunitarios. Educación permanente en Servicio para trabajadores del primer nivel de atención de la salud. Programa Médicos Comunitarios. Ministerio de Salud de la Nación. Presidencia de la Nación. Año 2012. Disponible en http://www.msal.gov.ar/medicoscomunitarios/images/stories/Equipos/educacion-permanente-en-servicio/interculturalidad_y_salud_web.pdf. Acceso 23/11/2014.

MINISTERIO DE SALUD DE LA NACIÓN 2010. Documento FESP “Marco de Planificación para los Pueblos Indígenas en el proyecto de Funciones Esenciales y Programas Priorizados de la Salud Pública”, [en línea]. Disponible en: <http://www.msal.gov.ar/htm/Site/pdf/MarcoSalvagIndigena-FESP.pdf>. Acceso 4 de Diciembre, 2013.

CEPAL (2007). “Políticas y Programas de Salud de Pueblos Indígenas en América Latina”. En Panorama Social de América Latina 2007 de la CEPAL, [en línea]. Disponible en: http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/30305/PSE2007_Cap5_AgendaSocial.pdf. Acceso el 24 de marzo 2014

FONDO DE NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. Maternidad Segura centrada en las familias desde un enfoque intercultural. Disponible en http://www.unicefninezindigena.org.ar/pdf/MSCF_2ed_web.pdf. Acceso 12/12/2014.

Organización Panamericana de la Salud. Una visión intercultural para lo pueblos indígenas. Disponible en: http://www.paho.org/can/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=6569&Itemid=. Acceso el 13/11/2012.

2. AFRODESCENDIENTES Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN BUENOS AIRES. ANTIGUAS EXPERIENCIAS, NUEVAS PERSPECTIVAS.

Prof. Viviana Parody.
GEALA (UBA)
viviparody@yahoo.com.ar

Introducción

El presente trabajo sintetiza una serie de ensayos que he realizado dentro del marco institucional de IESALC/UNESCO, junto a tres colegas postulados por cada país latinoamericano, en el marco de los seminarios específicos referidos a educación superior y poblaciones afro e indígena que imparte este organismo. En dicho transcurso, a lo largo de 2011, he problematizado las posibilidades que la perspectiva intercultural que propone IESALC /UNESCO puede brindar en materia de Educación Superior para afrodescendientes específicamente, en el contexto particular de Argentina. Siendo que en esta latitud la población afrodescendiente no cuenta con el reconocimiento que otros pueblos afrolatinoamericanos ya han conseguido¹, puede parecerse innecesaria la articulación de la perspectiva intercultural aquí para con dicha población, presuntamente “inexistente”. Es a partir de tal formación nacional de alteridad² que en nuestro país se desarrollaron propuestas educativas interculturales (Educación Intercultural Bilingüe, en adelante EIB)³ dirigidas exclusivamente a poblaciones indígenas. En consecuencia, la perspectiva intercultural –circunscripta al modelo de EIB- es asociada en nuestro contexto únicamente con dicha población.

Basándose únicamente en este modelo (EIB), puede presumirse que grupos poblacionales sin “una lengua y/o territorio propio” que los diferencie del resto de la

¹ Nuestra Constitución de 1994, solo asume el aporte de los pueblos indígenas, y no así de los descendientes de africanos. De este modo, la situación de los afrodescendientes en Argentina dista profundamente de asemejarse a la realidad de esta misma población en otros contextos latinoamericanos. El alto índice de mestizaje, la falta de georreferencialidad y autopercepción, hacen motivo a estas particularidades que referimos. El proyecto ideológico de la *blanquedad* ha actuado con la necesaria eficacia como para prolongar aún actualmente mecanismos históricos de invisibilización como la extranjerización, estereotipación, estigmatización, y/o exotización de esta población.

² Ver Briones, 2005; Segato, 1998.

³ En Argentina, de todos modos, las experiencias de EIB han contado con muy poca continuidad y sistematicidad (ver Novaro. G., 2004).

sociedad, no requerirían educación intercultural. Demostraré aquí lo contrario, y me serviré para ello del abordaje de tres situaciones seleccionadas que, siguiendo a Daniel Mato (2008), ubicamos como interculturales “de hecho”. El término es utilizado por Mato, D (2008:24) para referir a “aquella situación de diversidad presente en la vida social, que aún negada e invisibilizada se encuentra en interactividad continua y permanente”. Siendo que el tema que nos convoca en este caso es la Educación Superior, estas experiencias se remiten a este nivel educativo. Propondré así mismo, siguiendo las perspectivas dadas por IESALC /UNESCO, un tipo de educación intercultural dirigida a la sociedad en su conjunto, y no a grupos étnicos específicos y restringidos.

En el primer apartado, siguiendo un orden cronológico, me serviré de dos experiencias -de entre las seleccionadas- que relacionaron a los afrodescendientes con la Universidad de Buenos Aires. Ambas se corresponden con los espacios denominados como de “extensión universitaria”. La primera de ellas tuvo como protagonistas a *trabajadores culturales afroamericanos*⁴ que, en situación migrante, desarrollaron propuestas artístico-culturales hacia fines de los años ´80 en el Centro Cultural Ricardo Rojas de la UBA, en pleno advenimiento de la democracia. Consideraré estos aportes como un claro antecedente en materia de afrodescendencia e interculturalidad. De dicha labor hoy da cuenta la (re)emergencia de un *aservo cultural afro* claramente manifiesto en la *cultura juvenil porteña*. La segunda experiencia a la que referiré, tiene lugar en otro momento coyuntural: la crisis económica e institucional de 2001. Hacia tal fecha, la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, comenzó a dictar cursos de capacitación para organizaciones sociocomunitarias con el fin de dar respuestas a la crisis social –o herramientas para enfrentarla- desde la Universidad. Estos cursos, se caracterizaron también por una situación “intercultural de hecho” (Mato, op.cit.), es decir una situación intercultural no necesariamente identificada como tal ni atendida específicamente. A diez años del inicio de este Programa, se integraron al mismo –durante 2011- *activistas afrodescendientes*.

Si bien estas dos alternativas de extensión universitaria no representan la totalidad de las experiencias relevadas en materia de afrodescendencia y Universidad, su recorte nos permite examinar este tipo de interculturalidad que ubicamos como más

⁴ En su estudio sobre “Lo afro en Buenos Aires”, Domínguez (2004) utiliza la denominación “trabajadores culturales” al referir “a un segmento de inmigrantes, que a través de su trabajo en actividades artístico-culturales, difunden una imagen que les simboliza pertenencia”.

frecuente en nuestro contexto (“interculturalidad de hecho”). La contrastación de estas experiencias nos permite establecer al menos dos modelos implícitos de articulación entre Universidad y Sociedad, y dos modelos –como mínimo también- metodológicos y epistemológicos que, de manera desafortunada, suelen entenderse como excluyentes entre sí. Me refiero al tipo de conocimiento que desarrollan los actores sociales (trabajadores culturales afroamericanos y activistas, citados en estos dos casos), y al tipo de conocimiento socialmente legitimado e instituido académicamente. Afirmo que esta concepción dicotómica de la cognición, entre otros factores, establece y/o recrudece la brecha social existente entre actores y agentes (activistas / académicos) de un mismo campo (afro) en Buenos Aires.

En el segundo apartado, la inserción de los jóvenes afrodescendientes en la Educación Artística Superior nos brinda la oportunidad de revisar como las nuevas generaciones se desenvuelven entre estas antiguas fronteras del conocimiento, presentando demandas que también entendemos como interculturales, aunque relacionadas específicamente a la cuestión de contenidos y programas. Si bien el tema de la elaboración de contenidos interculturales se propicia desde 2001 (ONU), a diez años de tal impulso esto no se ha concretado de manera efectiva en ningún nivel educativo en Bs.As.. Superando las distancias entre activismo y trabajo cultural, y entre conocimiento formal (o formalizado) y no formal, estos jóvenes construyen paulatinamente nuevos espacios de inclusión y de ejercicio de la ciudadanía. En un tercer apartado, se exponen experiencias recientes llevadas adelante por otros grupos afrodescendientes de tercera y cuarta edad en pos de la inclusión social de sus familias, bajo el marco dado por el modelo de las nuevas “Universidades del Bicentenario”. Este modelo nos presenta una nueva concepción de la “extensión universitaria”, y nos enfrenta con aciertos y discrepancias donde las distancias intergeneracionales y de clase tienen lugar con una mayor preponderancia que las distancias fenotípicas o raciales.

Para el análisis de todo lo planteado, utilizaré parte del material bibliográfico puesto en circulación por IESALC/UNESCO referido específicamente a la Formación Superior de Indígenas y Afrodescendientes, es decir una selección de dichos marcos conceptuales de análisis que evalúo como acordes con las problemáticas locales –a diferencia de otros que claramente se corresponden en mayor medida con otro tipo de realidades latinoamericanas referidas a estas poblaciones-. Hacia las conclusiones, propongo como ejes futuros de trabajo los principios que Gasché (2008) postula como

“fuentes” al colocar “la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales” dentro de aquello que denomina como “modelo sintáctico de cultura”. Entre estas cuatro fuentes que propone el autor, se encuentran precisamente “la comunidad” o “los comuneros⁵” y “los escritos antropológicos”. Veremos como estos principios propuestos por Gasché se ajustan a las situaciones que hemos presentado, propiciando lo que aquí denominaremos como *lazo social intercultural*. Siendo que los nuevos modelos de extensión universitaria y de políticas educativas locales se encuentran en mayor coherencia con el paradigma que Dubet (2011) denomina como de “igualdad de posiciones” –y no así con el paradigma de “igualdad de oportunidades” que se implementa en otros países, generalmente en paralelo con un marco más general determinado por las “políticas de identidad”-, incorporo también sus estudios.

Siendo que aún en nuestro contexto estamos asistiendo a una serie de contradicciones, producto de la conjunción de las fragmentaciones disciplinares con los recientes y descontextualizados intentos de multiculturalismo tardío, tendrá este trabajo la clara intención de lograr una mayor aproximación en lo que respecta a afrodescendientes y educación superior. La perspectiva intercultural, a diferencia del multiculturalismo acrítico, promueve la *interacción operativa* entre los distintos sectores *en pos de objetivos comunes*. Consideramos aquí como muy necesaria y adecuada la implementación de acciones que se correspondan con esta perspectiva, ya que la misma no se postula exclusivamente para el sistema educativo formal, no se reduce al bilingüismo⁶, acota las clásicas distancias entre “modernidad” y “tradición”, y no tiene como destinatarios exclusivos a los “grupos étnicos”, sino que se la evalúa como propicia para toda la sociedad en su conjunto –es decir, para nuevos posibles modelos de sociedad-.

Trabajadores culturales, activistas y Universidad: dos modelos posibles de relación.

Bajo marcos multiculturales neoliberales (John y Jean Comaroff, 2009), donde el operador de los intercambios es la cultura, según se concibe la misma como “recurso” (Yúdice, 2002), puede ser útil analizar las interacciones sociales desde una

⁵ No utilizamos aquí “comunidad” para definir el tipo de organización social de los grupos, sino para referir a la metodología de trabajo “sociocomunitaria” aplicada a la relación entre Universidad y Sociedad. El término utilizado por Gasché originalmente es “comuneros”, y nos es útil para referirnos de otro modo a los *trabajadores culturales afroamericanos* que convocan por medio de sus actividades a un colectivo amplio de sujetos (negros y no negros) llegando o bien a conformar cierto tipo de red social, o bien a integrar un *círculo de actividades afro* (Domínguez, 2004) dentro del cual son “referentes”.

⁶ Para profundizar sobre los distintos modelos de Educación Intercultural desarrollados en Latinoamérica, véase López, L. 2009.

perspectiva *intercultural*. Tal como refiere Grimson, A (1993:1) al analizar el caso de los migrantes bolivianos en Buenos Aires, “frente a la ausencia de propuestas del Estado argentino para la integración de los inmigrantes contemporáneos” es propicio relevar “las propuestas de inserción en la sociedad que realizan los propios inmigrantes”. Las distintas relaciones cotidianas que estos individuos en situación migrante mantienen “con la sociedad receptora”, son también definidas como “interculturales” por el autor, y es así como coincidimos en entenderlas para el caso de los *trabajadores culturales afroamericanos* en Buenos Aires. Estos actores sociales, a partir de los ´80, introducen en la escena porteña una serie de prácticas performáticas de las que se encontraba desprovista la ciudad (“significantes negros”, en términos de Stuart Hall). Aún sin legitimación, estos migrantes llevaron adelante, por varias décadas, propuestas donde se hizo posible un intercambio de saberes con la *cultura juvenil porteña* principalmente. En algunos casos, esta interacción o intercambio significó disputas, y en otros afortunadas multiplicaciones. De manera sistemática o asistemática, para que esto ocurra es necesario establecer mecanismos de transmisión. Es decir, estas prácticas artístico-culturales tienen determinados contenidos –que en muchos casos sirven para dar cuenta de su “autenticidad”-, y estos contenidos o saberes son enseñados y aprendidos dentro de los márgenes de acción alternativos en los que los migrantes se desempeñan, y a su modo, con mayor o menor reconocimiento. Siguiendo la propuesta que Domínguez (2004) señala como superadora de los “fines comerciales”, podemos afirmar que muchos de los *trabajadores culturales afroamericanos* a los que referiremos en este apartado han tenido siempre la clara intención de difundir los valores culturales referidos a su grupo de pertenencia por medio de “una ligazón histórica al pasado local”, dando forma a cierto “activismo cultural”, poniendo en relación al presente con el pasado bajo un trabajo de memoria histórica, superando la asociación primordial entre economía y cultura. Esta apuesta les requirió no pocas negociaciones de sentido y modelos de relación. Según se refiere y estamos citando (Domínguez, 2004:41), la circulación de actividades y bienes culturales de mano de estos trabajadores estableció un circuito⁷ de “espacios y equipamientos caracterizados por el ejercicio de determinada práctica u oferta de determinado servicio, por ello no contiguos en el paisaje urbano, siendo reconocidos en su totalidad apenas por los

⁷ María Eugenia Domínguez (2004:41) utilizó el término siguiendo a Magnani (1996:45).

usuarios...”. La antropóloga hace referencia a este circuito de trabajadores culturales migrantes, según realiza su etnografía entre 2001 y 2003. Aquí resalto, en cambio, una experiencia que resulta absolutamente previa y fundante para lo que luego encontrara Domínguez, instituida por los *trabajadores culturales afroamericanos* hacia fines de los '80 y principios de los '90 dentro del espacio denominado como de “extensión universitaria”, que ha sido mencionada solo fugazmente en los estudios locales (Frigerio, 2000; Frigerio-Domínguez, 2002; Frigerio-Lamborghini, 2009; entre otros)⁸: el Área Afro del Centro Cultural Ricardo Rojas.

Tal como refieren los trabajos científicos citados, hacia 1988, en las *Jornadas de Arte Afroamericano* llevadas a cabo en el Centro Cultural Ricardo Rojas, “se dictaron talleres de percusión y danza... [...]... entre los cuales el candombe ocupó junto con la capoeira brasileña un lugar central”. A la fuerte presencia de profesores afrobrasileros y afrouruguayos, posteriormente se incorporaron afrocubanos y afroperuanos. Esta sumatoria de actividades, dio como resultante la conformación del “Área afro” que mencionamos, que finalmente -con la recualificación del centro cultural- tuvo su desaparición hacia mediados de los '90. La tarea que estos *trabajadores culturales* llevaron a cabo debe considerarse *educativa*, y no solamente “artístico – cultural”. En muchas de las clases de danza o capoeira de entonces, se presentaron estrategias de enseñanza-aprendizaje absolutamente correspondientes con lo que hoy se denomina “pedagogía intercultural”⁹. En estas actividades, no han sido solamente “bienes culturales” / “fetiches transnacionales” (Carvalho, 2004) lo que se puso en circulación. En la experiencia referida, se pudo *cargar de sentido* a estos *significantes negros* (en el sentido que Stuart Hall le da al término) que a posteriori resultaron (re)apropiados por los jóvenes porteños fundamentalmente, en un proceso de *resignificación* difícil de reproducir en condiciones más estandarizadas de enseñanza-aprendizaje. Las

⁸ Los antropólogos argentinos Alejandro Frigerio y María Julia Carozzi tomaron amplio contacto con estos trabajadores culturales, para entonces.

⁹ Malgesini y Giménez (2000) refieren a la pedagogía intercultural como “una alternativa a las propuestas pedagógicas que analizan los fenómenos educativos desde visiones monoculturales, en los que la cultura es una, monolítica, ya elaborada y delimitada, y la educación es transmisión y perpetuación de dicha cultura única”. Por su parte, diversos autores, entre ellos Schmelkes (2004), refieren a la educación intercultural como un campo de conocimientos en consolidación, destacando como las migraciones multiplican los espacios de coexistencia multicultural, a menudo de manera conflictiva, aunque la educación intercultural pretende trascender la noción de multiculturalidad. El caso más claro de inserción de migrantes afro(latino)americanos en calidad de trabajadores culturales con una clara intención pedagógica es el de las clases de danza afro yoruba dictadas por la Sra. Isa Soares, quien coordinara el Área Afro del Rojas –con particular perseverancia también- hasta su desinstitucionalización.

actividades artístico-culturales de extensión universitaria constituyen verdaderos espacios plurales e interculturales cuando *los saberes* pueden transmitidos “de primera mano” (de mano de actores sociales “nativos” idóneos). Estas experiencias presentan tanto para quien enseña como para quien aprende una serie de desafíos cognitivos – y socio afectivos-, correspondientes con *la alteridad* y con *las diferencias* –sociales, culturales, lingüísticas-. En experiencias posteriores, alumnos argentinos de estos primeros migrantes afroamericanos, han podido también dedicarse a la enseñanza de danzas y/o músicas afro(latino)americanas, ofreciendo a las nuevas generaciones de alumnos o aprendices, como un *plus* que caracterizara a sus clases, el “no tener que lidiar con la diferencia”, es decir: la enseñanza de estos *contenidos interculturales* (performáticos y performativos) dados a partir de una tarea de traducción, evitando al aprendiz el trabajo -o el desafío- que pueden presentar los *lazos interculturales*¹⁰.

Es hacia 2001, en la Facultad de Cs Sociales de la UBA, comienza a gestarse el *Programa de Capacitación para organizaciones sociales y comunitarias*. El mismo depende -nuevamente- de una Secretaria de “Extensión Universitaria”, y nos es de utilidad aquí para presentar un segundo modelo factible de relación entre Universidad y Sociedad. En tanto iniciativa de la carrera de Trabajo Social, dicho programa fue fundado con la explícita intención de otorgar herramientas para el desenvolvimiento social de aquellos pequeños grupos que con un mínimo de organización supieran hacer frente a “la crisis del 2001”. Desde entonces, este programa ha apuntado al fortalecimiento de una vasta cantidad organizaciones comunitarias, por medio de cursos de capacitación que se realizaron siempre *en la Universidad*, buscando a su vez generar en estos *nuevos* asistentes a la Universidad pública (actores sociales de sectores populares) un sentido de pertenencia a la misma. Hoy, estos cursos cortos “destinados a miembros de organizaciones comunitarias con inserción real en el territorio, que desarrollan estrategias para el sostenimiento de las familias y el desarrollo de sus comunidades”, ya no presentan contenidos meramente instrumentales. Los contenidos que se abordan, están “dirigidos a analizar el contexto nacional y local en donde actúan las organizaciones y a desarrollar herramientas para el trabajo comunitario”, y se

¹⁰ Diferencias raciales, de género, generacionales, y sobre todo de clase son inevitables en estas interacciones sociales en las que “todos enseñan y todos aprenden” –palabras de Isa Soares-.

realizan con el aporte de docentes de la Facultad¹¹. Entre los contenidos más destacados de estos cursos podemos mencionar: Transformaciones del Estado y la Sociedad; Conflicto Social; Derechos Humanos y Organizaciones; Diagnóstico Social; Planificación de Proyectos; Comunicación Comunitaria; Desarrollo Local; Economía Social.

Este programa, que no está destinado específicamente ni a descendientes de indígenas ni a afrodescendientes, atiende de todos modos a estos grupos -sin percibirlos como tales ni propiciar su marcación, sino en realidad evitando esto-, y les facilita herramientas específicas para llevar adelante sus propias “propuestas de inserción en la sociedad” (volviendo a los términos de Grimson, 1993). Durante el trayecto de los cursos, los activistas afrodescendientes (desprovistos del tipo de auto-marcación que otorga la exclusividad del fenotipo) sintieron que los factores étnicos y culturales estaban invisibilizados en la tratativa de los temas, razón que los llevó a insistir como *descendientes de esclavizados* sobre su coyuntura histórica cada vez que los contenidos del curso así lo ameritaban. Aunque no lograron “sembrar la pregunta” por “la etnicidad”¹², en el transcurso de los cursos se vieron fortalecidos, y a posterior del mismo pudieron gestionar –por medio de la presentación de proyectos- fondos para el desarrollo de algunas de sus actividades. A su vez, los vínculos establecidos con otras organizaciones comunitarias, favorecieron cierta *desencialización* en las propuestas de los activistas que se definían como “negros” y/o “afrodescendientes” alternativamente.

Como podemos ver, estas dos experiencias descriptas remiten a dos modelos de articulación entre Universidad y Sociedad que responden a la definición de cada Facultad, siendo estas Humanidades y Sociales. La segunda facultad, impulsa junto a las denominadas universidades nacionales periféricas o “Universidades del Bicentenario” la investigación-acción participativa (IAP), que en nuestro país tiene mayor desarrollo a partir de la crisis¹³ mencionada, no dejando por ello de lado áreas de producción

¹¹ Relevamiento realizado en la Facultad, y en las organizaciones de activistas afrodescendientes que han participado. Los principios citados se encuentran en los documentos de difusión para “Promotores Territoriales para el Cambio”, Ministerio de Desarrollo Social, Presidencia de la Nación.

¹² En referencia a ello podemos citar los trabajos de Restrepo (2004), Sansone (2004), entre otros, aunque venimos siguiendo el cuestionamiento de John y Jean Comaroff (2009:9): “sucede algo extraño con eso que llamamos etnicidad, esa suerte de subjetividad colectiva que todos damos por sentada y que se ubnica en la intersección de la identidad y la cultura...la etnicidad es y ha sido una y varias cosas a la vez...[ya que] la etnicidad también va adquiriendo características de empresa...”.

¹³ En muchos países latinoamericanos, la IAP cuenta con varias décadas de desarrollo disciplinar, en coincidencia con la implementación de políticas sociales. Los países que se reconocen como pluriétnicos, han sido los pioneros en estas perspectivas.

científica exclusivamente académicas. Esto es así especialmente en disciplinas como Trabajo Social. La primer facultad, en cambio, presenta una extensa trayectoria en la investigación científica, es decir en la producción teórica/escrita sobre sus distintos objetos de estudio, destinando a las “ciencias aplicadas” –como la “antropología aplicada”- cualquier tipo de dinámica o producción vinculada a la intervención social o la planificación política¹⁴, pero además destina espacios *externos* para las *praxis*¹⁵ no comprendidas dentro de este espectro de saberes que abarca. Adjudico a esta histórica dicotomía entre los distintos tipos de “saberes” la principal causa de la tensión que actualmente se manifiesta entre el activismo afro y la academia en Bs.As. A su vez, el “trabajo en territorio” –tal como lo definirán los nuevos modelos de universidades- reviste, necesariamente, características de trabajo científico –es decir, de etnografía-. Hemos de retomar esto último hacia las conclusiones.

Hay un eje, en estas experiencias –principalmente en las primeras experiencias de enseñanzas performáticas, y que refiero también como performativas-, sin embargo, necesario de colocar en primer plano, y es que muchas de estas experiencias transitan *en y con los cuerpos*. Tal como expresan Carozzi M.J., Calmes D., Citro S., Matoso E., entre otros, el cuerpo es un espacio de construcción de conocimiento, y en tanto tal suele no encontrarse contemplado en la educación academicista. Quizás la excepción, o una de las excepciones que podríamos mencionar, es *la curricularización de las expresiones danzarias*¹⁶ en las universidades bolivianas como parte de la formación de los profesionales.

De manera diametralmente opuesta al paradigma científicista o academicista que en muchos casos ha caracterizado a las primeras universidades, los grupos afroamericanos presentan una *cosmopraxis* y un tipo de *ontología* fundada en el lenguaje corporal-sensorial y sonoro (Quintero Rivera, 2009)¹⁷. A pesar de estas salvedades críticas que puede hacerse al modelo clásico o enciclopedista de

¹⁴ Es poco común en Argentina el desempeño laboral de los antropólogos en estas áreas, a diferencia de otros países donde es inconcebible la planificación política sin su inserción en los equipos interdisciplinarios ministeriales o departamentales.

¹⁵ Nos referimos a aquellos conocimientos que requieren de un *hacer* para la construcción conceptual. De este modo, teoría y práctica no se encuentran escindidos, como si ocurre en la formación del cientista social.

¹⁶ En este paradigma, se entiende que lo que se curriculariza es el patrimonio, de manera que médicos, abogados, ingenieros –y también alcaldes, gobernantes- en su formación universitaria deben cursar materias de práctica e investigación danzaría, entendida la danza como acervo cultural nacional.

¹⁷ Recientemente Quintero Rivera ha mencionado en sus conferencias algunos de estos contenidos y conocimientos –performáticos, performativos- como fuentes de “afro-saberes” –conferencia dictada en el GEALA (UBA), el 14 de Abril de 2015.

universidad, considero necesario confrontar toda apreciación que vea únicamente como “positivista” al saber académicamente producido, ya que como afirma Lins Ribeiro (1989) se requiere de cierto nivel de “extrañamiento” y distancia en la tarea científica que se ocupe de "descotidianizar lo obvio" para "desnaturalizar" las relaciones sociales. Complementariamente con esto, y no en oposición, las políticas sociales requieren para su planeamiento de saberes y diagnósticos específicos referidos a la realidad social. Bajo los estándares teoricistas, por su parte, la academia no necesariamente está preparada para articular su valiosa producción teórica con los sectores de planeamiento y de trabajo social¹⁸. Homi Bhabha, en *El compromiso con la teoría*, ubica nuestro problema precisamente en el antagonismo:

“Existe una asunción peligrosa y derrotista de que la teoría es necesariamente el lenguaje elitista de lo social y culturalmente privilegiado. Se dice que el lugar del crítico académico está inevitablemente en los archivos eurocéntricos de un occidente imperialista o neocolonial. El reino olímpico de lo que erróneamente se califica de «pura teoría» se asume que está éternamente aislado de las exigencias históricas y de las tragedias de los condenados de la tierra. ¿Tenemos siempre que polarizar para poder polemizar? ¿Estamos atrapados en una política de la lucha donde la representación de los antagonismos sociales y las contradicciones históricas no puede tomar otra forma que la de un binarismo teoría vs. política?”.

Recurrimos aquí a “la construcción de un modelo de educación superior intercultural” (González Ortiz, 2004) porque entendemos junto a este autor que la misma consiste en “un procedimiento político pertinente, orientado a la resolución de un problema fundamental [como lo es] la fragmentación social”. Según Ortiz, dicha política es sumamente operativa cuando “se ha instaurado en la Universidad”, y pretendemos que este ensayo sea de utilidad para aquellas propuestas de formación universitaria que sepan ser reflexivas desde este mismo eje de análisis. Aun advirtiendo que entre las distintas poblaciones afrodescendientes de Latinoamérica existen “experiencias históricas y organizativas particulares, ...y contextos sociales, políticos, económicos y educativos propios de los diferentes países” (ibídem), Daniel Mato (op.cit.) hace mención a la necesidad de “convocar a las universidades *convencionales* a

¹⁸ Esta es la radical diferencia –metodológica, y epistemológica, por ejemplo- entre la trayectoria del psicoanálisis en la Argentina –especialmente en la formación de psicólogos profesionales en Buenos Aires-, y la denominada Psicología Social Comunitaria –de reciente inserción en nuestro país, y de importante desarrollo en países como Venezuela y/o Colombia, y actualmente Bolivia, entre otros-.

reconocer y fortalecer la diversidad cultural y la interculturalidad como ejes transversales de sus planes de estudio y [también de] modalidades de la vida universitaria”. Observamos que en Buenos Aires, a pesar de las tensiones existentes entre los distintos agentes y actores sociales referidos, tiende a lograrse lo que Francisco Hincapié Zapata (en Daniel Mato, 2009:143) define como “concepción de comunidad académica plural”. En dicha configuración, la “comunicación es acción” (ibídem, 152) y a la vez “proceso intercultural” (“comunicación intercultural”). Tal proceso “tiene impacto en las relaciones humanas”, y no solamente en la producción de conocimiento. Quienes más van a actualizar el sentido de estos enunciados en la escena local, son algunos *jóvenes* afrodescendientes, al insertarse en los IES (Institutos de Educación Superior), como veremos en el siguiente apartado. Posteriormente, daremos cuenta de las experiencias más recientes llevadas adelante en universidades “periféricas” o “Universidades del Bicentenario” que propician la curricularización de la extensión universitaria –es decir, el “trabajo y aprendizaje en territorio” como parte de la currícula-.

Las fronteras del conocimiento (artístico) y las nuevas generaciones.

Me referiré ahora únicamente a las experiencias de *algunos* jóvenes *artistas* afroporteños, hijos de trabajadores culturales afroamericanos, insertos en un tipo particular de Educación Superior, como lo es la Educación Artística. Durante este apartado, podremos revisar tanto las propuestas educativas como las posibilidades de integración e inclusión social que estos jóvenes afrodescendientes presentan respecto de las generaciones anteriores, según referimos a las mismas previamente. Para ello, me serví de los relatos de las experiencias de algunos jóvenes estudiantes afrodescendientes, y de la revisión de los contenidos y programas de estudio de tres carreras de Educación Artística Superior en las cuales estos jóvenes están insertos. Examinaremos si la perspectiva intercultural en la Educación Artística es necesaria para estos jóvenes únicamente, o si acaso existe una demanda más amplia.

A diferencia de la generación anterior, los jóvenes afroargentinos hijos de migrantes afro(latino)americanos¹⁹, próximos a sus “comunidades” y al *trabajo cultural* de sus padres, registran en el Arte y en la Educación Artística de Nivel Superior una

¹⁹ Esto no significa que sean los únicos jóvenes afroargentinos que estén atravesando por dicho proceso. Sin embargo, atendemos particularmente sus casos porque presentan una relación de continuidad (directa o indirecta) con la trayectoria de sus padres en las disciplinas artísticas.

posibilidad de formación y de estudio legítimos, factibles de acreditarles titulaciones y de garantizarles ciertas herramientas para el trabajo. Así es que, la Escuela Nacional de Danzas (Esmeralda 285) o las Escuelas de Bellas Artes (Villafañe 1342, Patricios y Pinzón / Barracas) o la Escuela de Música Popular de Avellaneda (Belgrano 581), se vuelven espacios elegidos por estos jóvenes para su formación superior. Siendo instituciones algo más pequeñas y contenedoras respecto de lo que es la universidad tradicional –o incluso la actual UNA²⁰-, las instituciones terciarias de Arte presentan dispositivos educativos que alternan además la formación teoricista con la praxis artística. Sin embargo, cuando estos jóvenes –con experiencias artísticas previas ligadas al ámbito comunitario de sus padres- ingresan a estas instituciones, se encuentran con que *la cultura afroamericana y africana* no forma parte de los aprendizajes que se les proponen ni de los contenidos que allí se imparten:

“no entiendo por qué, a pesar de que lo he sugerido... a profesores..., no vemos pintura africana en nuestra carrera, aunque si se sigue mencionando la influencia de las máscaras africanas entre los artistas cubistas, por ejemplo” (Joven afroargentina, hija de trabajadores culturales, estudiante de Artes Visuales).

En las Instituciones de Música Popular, a pesar de las iniciativas, la Música Afro(latino)americana no está incluida como especialización –aunque afortunadamente sí como materia, pero en el ante último año en el caso pionero de la EMPA²¹- de modo que los jóvenes que desean formarse en tales conocimientos deben hacerlo en espacios no formales y resignarse a no adquirir una titulación, o bien llevar adelante ambos procesos de aprendizaje y estudio paralelamente. Los músicos afroamericanos, con excepción del caso de Cuba, no tienen posibilidad de contar con instituciones universitarias de estudios en música basados en los géneros musicales que los mismos cultivan, de modo que la falta de estudio “oficial” y la falta de posibilidades de adquirir entonces un mínimo de lectoescritura musical los limita luego para su desarrollo profesional y para su inserción laboral como músicos dentro del circuito musical profesional –porteño, en nuestro caso-. Es, sin embargo, la música afrolatinoamericana,

²⁰ La UNA mantuvo el formato y los contenidos de sus institutos terciarios de origen, dejando escaso espacio en la curricula, por ejemplo, para la música popular. La música “étnica”, por otro lado, se correspondería con la “etnomusicología” y/o con el “folklore”. Es decir, quienes desearon formalizar sus prácticas en aerófonos latinoamericanos, por ejemplo, han tanto más asistido a institutos municipales de arte que a formaciones en arte o música en la UBA, o el UNA (ex Conservatorio Nacional López Buchardo).

²¹ Escuela de Música Popular de Avellaneda. La misma incluye dos años de teoría y práctica de Música afrolatinoamericana dentro de la carrera de Folklore, gracias a la iniciativa fundante de Miguel Tallo y Toro Staforini.

uno de los productos culturales con mayor índice de ventas en el mercado de la industria discográfica.

De manera similar a como ocurre en la música, en el Instituto Universitario Nacional de Artes en Danza parece haber logrado ampliar los principios que lo originaron -y lo sostuvieron por muchísimas décadas- en el campo de la danza clásica europea, aunque igualmente las danzas “de matriz afro” no tienen un espacio institucional claro tampoco en esta disciplina. Dentro de las carreras de danza hemos ubicado a ex alumnas (activistas culturales) del *Area Afro del Rojas* de los años ´80, dictando hoy talleres de capoeira²². Pero también ubicamos las voces de adolescentes y jóvenes afroargentinas –hijas de *trabajadores culturales* afroamericanos- desmereciendo prácticas de su entorno familiar o “comunitario” en pos de la práctica de danzas legitimadas bajo el paradigma nacionalista –como “el folklore” o “el tango”-, a la vez que manteniendo asiduidad a *circuitos underground* de socialización para el consumo de determinadas músicas y performances negras no necesariamente reconocidas o auto-marcadas por los mismos jóvenes como tales en lo local:

“...hace rato ´me retiré´ del candombe!!... estoy bailando tango y folklore... a fin de año bailamos en el Brodway... aunque lo que yo escucho es reguetón...”
(afrodescendiente de 14 años, alumna de la Escuela Nacional de Danzas)

Estos géneros musicales y coreográficos a los que estos jóvenes refieren, no son entendidos necesariamente como *negros* por ellos mismos, principalmente el tango y el folklore, a pesar del trabajo iniciado por las nuevas corrientes musicológicas que reivindicán la presencia negra en tales géneros de la música nacional.

Más allá de las voces relevadas de los jóvenes afrodescendientes, el altísimo grado de participación de los jóvenes porteños – y argentinos en general- en las performances afro, y la profesionalización de los mismos (como músicos, bailarines, performers, luthiers) da cuenta que la demanda de inclusión de contenidos correspondientes con la cultura africana y afroamericana no es exclusiva de los jóvenes afrodescendientes ni de los hijos de *trabajadores culturales* migrantes. A ésta situación descrita, dado que excede a la extensión pretendida de este ensayo dar más ejemplos y detalles, debemos sumarle la desvalorización que el Arte históricamente ha tenido como campo de conocimiento frente a la solvencia de las Ciencias, hecho que se traduce en la reducción del capital simbólico que un joven puede obtener cuando no elige una carrera

²² Me refiero a los talleres de capoeira que dicta el el IUNA la Sra. Pía Rillo.

socialmente reconocida. Siguiendo las ideas de Felipe González Ortiz en “La construcción de un modelo de Educación Superior” (2004:4) coincidimos con que “el reto de esta nueva oferta educativa²³ [residiría] no solamente en abrir las posibilidades de inserción de los egresados al mercado de trabajo ...[...]... sino también en ...[...]...disponer, revalorar y revitalizar” la inclusión con legitimación para estos jóvenes afrodescendientes (y no afrodescendientes), especialmente para aquellos con menores accesos o con deseo de dar continuidad a la labor y la trayectoria artística de sus antecesores o de su comunidad de sentido. En ninguna de estas carreras de Arte se han incluido contenidos referidos a la cultura africana y afroamericana en las últimas reformas (a pesar de los requerimientos de ONU, 2001), con excepción de la Escuela de Música Popular de Avellaneda. Tampoco se ha articulado suficientemente con los artistas afrodescendientes próximos a los sectores en los que están ubicadas estas Instituciones en la ciudad (micro centro, Barracas y La Boca, Avellaneda). Siendo que en las Instituciones de Educación Superior no se percibe la afrodescendencia de estos estudiantes, ni aun cuando los mismos la explicitan para sugerir la inclusión de contenidos correspondientes con su “matriz cultural”, coincidimos con el antropólogo Luis Guillermo Vasco (1992), según lo cita Ortiz-Guzmán (2008:6), cuando afirma que:

“ Ninguno de los programas académicos, los contenidos de los cursos, las metodologías de los mismos, la lógica con la que funcionan o los sistemas de evaluación ha sufrido modificación alguna que implique que se ha tenido en cuenta la presencia de estos estudiantes”.

Afrodescendientes e inclusión social en el modelo de “Universidades del Bicentenario”.

Hacia 2013, diversos *músicos y trabajadores de la educación* nos acercamos a una universidad local-regional que, entre las actividades que proponía, se encontraba el vínculo con politólogos africanos –más precisamente del Congo- bajo una expectativa renovadora que el Ciclo Complementario Curricular de Licenciatura en Historia imparte, y que incluye a su vez -desde una mirada “descolonizadora”- contenidos relacionados a una “nueva geopolítica del conocimiento” mediante la denominada *curricularización de la extensión universitaria*. Esta curricularización abarca los cuatro

²³ Estamos proponiendo formaciones dentro de las Instituciones Superiores de Educación Artística que contemplen tanto contenidos como orientaciones y especializaciones en Música y Danza afroamericana.

años de todas las carreras, e introduce estos contenidos especialmente en las cátedras de Trabajo Social Comunitario 1²⁴. En principio, este acercamiento fue convocante respecto de algunos funcionarios afrodescendientes, sin embargo su postura frente a la solicitud de todo un sector de *trabajadores culturales afrodescendientes* respecto de capacitaciones en gestión cultural fue negativa, ya que dio en considerar que “los afrodescendientes aprenden hasta incluso las cuestiones políticas *por tradición familiar*, y no porque *los blancos* se las enseñen”. Esta inicial dificultad no mermó las iniciativas, de manera que en 2014, dada la *configuración identitaria racializada* de esta universidad ubicada en las inmediaciones del Riachuelo²⁵, se llevaron adelante algunas actividades que articularon *universidad, territorio, “comunidad” y sociedad*, de manera inversa a la modalidad originalmente propuesta por la institución para “sensibilizar a la clase media”: quienes comúnmente se encuentran “en territorio” –como ocurría con un vasto número de *familias afrodescendientes* residentes en el entorno de esta universidad- fueron convocados a “entrar en la universidad” por medio de múltiples dispositivos.

Algunas de las acciones llevadas adelante, se supieron ubicar con justa medida *entre* universidad y sociedad, teniendo como herramienta de mediación a la *cultura afro* y el *acervo cultural* de los afrodescendientes. Se pudieron concretar así –y con el apoyo de un organismo internacional dedicado a la “salvaguardia del patrimonio inmaterial” dada la falta de respaldo a nivel local-, un programa radial que favoreció la comunicación y sistematización de las narrativas de los afrodescendientes mayores, principales interesados en la legitimación de sus conocimientos y en una mayor inclusión social para sus familias. También clínicas y talleres de *candombe* y su ejecución específica *para instrumentistas*, resultaron convocantes tanto de las nuevas camadas de estudiantes de música de las instituciones mencionadas en el apartado anterior –como la EMPA-, como de miembros de la “comunidad afrodescendiente” aledaña a la universidad, y de estudiantes de distintas carreras. Tras estas actividades –entre las cuales algunas aún presentan continuidad a pesar del cierre del proyecto tras su cronograma planteado para un año de duración-, algunos afrodescendientes de diferentes edades se vieron motivados a iniciar o retomar sus estudios, en esta u otra

²⁴ Estas cátedras revisten carácter obligatorio y se cursan de manera no disciplinar, es decir, con grupos constituidos por estudiantes de todas las carreras.

²⁵ La universidad se encuentra frente al antiguo predio del frigorífico “La Negra”, y sobre esta *identidad racializada* heredada del movimiento obrero y/o peronista afianza su propia identidad.

universidad, estimando que a sus *saberes performáticos* era lícito incorporar *otro tipo de conocimientos*²⁶.

La conjunción de saberes –conceptuales y performáticos- estuvo dada en todas las actividades iniciales realizadas gracias a la integración de músicos, educadores, y distintos profesionales al proyecto con “portadores de saberes”²⁷ afrodescendientes, en virtud de capitalizar estos vínculos que eran previos y habían sido establecidos en un marco pre-multiculturalista.

Con otros sectores afrodescendientes juveniles, también se presentaron casos donde la *socialización primaria* no había puesto en valor “al estudio”, y/o donde la *precariedad laboral* o la *violencia familiar* finalmente conseguían respuestas de auto-exclusión de los actores en relación a estos circuitos “más formales” de interacción. El pre concepto de que los espacios “auténticos” para el aprendizaje de las performances son los “barriales”, también produjo procesos de *retraimiento* basados en la concepción de oposición entre Universidad y “comunidad”²⁸. Es decir, a pesar de la mirada amplia y “no discriminatoria” de este modelo inclusivo de universidad, las *subjetividades* dadas a partir de las *diferencias de clase* –y la identificación con la situación histórica de exclusión, sumada a la *inmovilidad* socioeconómica- en algunos otros casos supo generar cierto rechazo a la formalización de las prácticas que los espacios universitarios proponen.

Ha sido, sin embargo, precisamente, este *encuadre*, absolutamente favorecedor para la “transmisión” y para la inclusión en un marco de propuestas de *mejora de la calidad de vida* que desde la universidad se intentan articular. Distintas organizaciones afrodescendientes supieron o pudieron comenzar entonces también a acercarse, ya sea para generar convenios y/o proyectos de investigación específicos para sus organizaciones, como para articular su presencia en capacitaciones ofrecidas por la

²⁶ Es el caso de Claudio Artigas Martiarena –estudiante de gestión cultural en CABA-, Fabián Pintos, y otros jóvenes afrodescendientes que en esta universidad pueden concluir sus estudios secundarios. También el caso de afrodescendientes mayores que siendo migrantes optaron por talleres para obtener en Argentina su titulación de estudios primarios.

²⁷ UNESCO (2003) define así a los actores sociales que son artífices principales de “la transmisión” del patrimonio inmaterial en cuestión, en este caso el *candombe*. La cátedra de Patrimonio Cultural presidida por María Isabel Descole brindó su apoyo, y la Cátedra “Carnaval porteño” en alguna oportunidad, además de compartir tareas, cuestionó la legitimidad del candombe como acervo cultural local por tratarse de una expresión “uruguaya” –me refiero a la postura de Ariel Prat y Leticia Maronessa que colocan en dicho caso a la expresión en cuestión en primer plano, y no a los actores que en su mayoría son *ciudadanos afroargentinos*, aunque muchos de ellos hijos de afrouruguayos radicados en Buenos Aires-.

²⁸ Es propio este tipo de respuesta o conductas defensivas y/o regresivas, frente a nuevos desafíos.

universidad –abiertas a la comunidad y para toda la población- en áreas de interés, como “formulación de proyectos” o perspectivas de género.

Del mismo modo que la tarea de los *trabajadores culturales afrodescendientes* entre los `80 y los 2000 cumplió con *sensibilizar a la sociedad mayor* respecto del valor legítimo de la *cultura afro* –tarea que aún merece continuidad por parte de las organizaciones afro y los funcionarios afrodescendientes- , esta tercer experiencia universitaria –en este caso bajo un nuevo modelo de universidad con fuerte anclaje en territorio- dejó como principal aporte la necesidad de *concientizar y/o sensibilizar a la población afrodescendiente* sobre los aportes que la formación superior, en un marco de “igualdad de posiciones”, les puede a futuro representar. Existe una fuerte tendencia a interpretar en las palabras de la teoría decolonial, *la declinación de las instituciones* – idea que tiene eco en un vasto sector juvenil porteño también hacia la actualidad-, y no así su *transformación*. En tanto, la preocupación de las organizaciones afrodescendientes sigue estando puesta mucho más en relación a “la inclusión de contenidos de matriz afro en la currícula escolar” –sin demasiadas propuestas concretas²⁹-, que a la inclusión educativa de los afrodescendientes.

Conclusiones

Siguiendo la línea de trabajo que Daniel Mato desarrolla en IESALC / UNESCO, aquí pudimos en el primer apartado “identificar y caracterizar las principales modalidades de *colaboración intercultural* que diferentes tipos de IES desarrollan con “comunidades”, grupos y/u organizaciones afrodescendientes. Según hemos mencionado, las principales actividades que hemos expuesto –aquellas que tienen lugar en la Universidad- aún se identifican con las “actividades de extensión”. Para nuestra desazón, el autor indica que hoy ya “no se trata de [dar continuidad] a las ‘experiencias de extensión’ en el sentido más convencional”, tal como observamos que se presentan en nuestro contexto, sino de “aprovechar las potencialidades que derivan de la colaboración intercultural” en la producción intelectual (2008:38). Por esto afirmamos que las posibilidades de articulación entre Universidad y grupos afrodescendientes deben ser múltiples, y postulamos también los principios que Gasché (2008) refiere como “fuentes de contenidos”. Para el autor, *alumnos, profesores, comunidades (o*

²⁹ En varias oportunidades las organizaciones han rechazado las propuestas de trabajo conjunto que tuvieron trabajadores de la educación de distintos sectores.

grupos) y *producción académica*, operan en la construcción del saber y es necesario apelar a los mismos *de manera conjunta*. Aunque su trabajo no refiera a la población afrodescendiente específicamente (por las razones que adelantamos en nuestra introducción), nos permite adoptar “una reflexión crítica sobre las fuentes del conocimiento”, ya que su propuesta pretende evaluar “además de la función pedagógica, el alcance político y social” de las iniciativas curriculares interculturales. Siguiendo su línea, aquí sugerimos que “la explicitación y revaloración” de la cultura africana y afroamericana en el plano de los contenidos debe ir “*junto a* la adquisición de conocimientos convencionales”, junto al desarrollo de competencias para el trabajo y “para el ejercicio del pensamiento científico”, dentro de marcos que posibiliten un “hacer pedagógico” que no deje de tener en cuenta “todo lo que sabe el cuerpo” (2009, pp.11), siendo este último una herramienta de mediación por excelencia en la experiencia (afro)americana. El sentido gnoseológico de la corporalidad que podemos encontrar como común denominador en los distintos pueblos de tradición afroamericana, resulta un vital aporte para las Instituciones de Educación Superior que siempre se han caracterizado por no tomar como “seriamente productivas” a “las acciones del cuerpo” (Gasché, 2009). En esta *concepción sintáctica* de la cultura (Gasché, 2008), la misma “no consiste en una yuxtaposición de elementos culturales inventariados...como ocurre tan a menudo en los currículos interculturales”.

A fin de articular “provechosamente objetivos de mejoramiento de la calidad de vida de estos grupos con la generación de conocimiento” (Mato, 2008:19), tanto alumnos como profesores, organizaciones afrodescendientes y grupos académicos, hoy deberán llevar adelante acciones conjuntas que superen la sola acción de exigir al Estado el cumplimiento de los pactos internacionales. Cuando estos se cumplen, sin embargo, en lo local, se observa un retraimiento por parte de esta población y no así un “empoderamiento”. Tener “la actividad como punto de partida” para la interacción de los grupos afrodescendientes con los circuitos de producción académicos, dentro de la Universidad y los Institutos de Educación Superior (Gasché, 2008), puede resultar una alternativa para ello, frente a la sola propuesta de realización de “debates” o “eventos” como únicas opciones de acción conjunta. Considero aquí que es hora de construir nuevas propuestas en tanto se intensifican los reclamos por los derechos, y propongo que el espacio de intersección social para la elaboración de las mismas puede ser la Universidad, en tanto la misma responda a un proyecto inclusivo. Pienso en

Instituciones de Educación Superior terciarias y universitarias que puedan presentar -en los sentidos aquí descriptos- una curricula y *un tránsito* intercultural, y en grupos y organizaciones afrodescendientes que puedan ganar espacios y perder prejuicios, siendo que asistimos a una realidad privilegiada –en relación con otras realidades de la educación latinoamericana- al contar con una educación superior *no arancelada*. Finalmente, y bajo los estándares de la tendencia nacional-popular local, hemos de prever que aquella universidad que esté dispuesta a sostener un tipo de propuesta inclusiva integral para afrodescendientes en Argentina entendiendo a su vez la necesidad de atender ciertos principios de ciudadanía diferenciada a la hora de acompañar trayectos y de prevenir deserciones educativas, será pionera.

Bibliografía:

- BHABHA, H. 2002 *El lugar de la cultura*. Ed. Manantial. Buenos Aires
- CAICEDO ORTIZ-CASTILLO GUZMÁN. 2008 “Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras”. *Cuadernos Interculturales*, primer semestre, año/vol. 6, número 010. Universidad de Valparaíso. Viña del Mar, Chile pp. 62-90.
- CARVALHO, J.J. 2004. “Las tradiciones musicales afroamericanas: de bienes comunitarios a fetiches transnacionales”. En: Arocha (ed.). *Utopía para los excluidos. El multiculturalismo en África y América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional.
- DOMÍNGUEZ, M. E. 2004 *O “afro” entre os imigrantes em Buenos Aires: reflexiones sobre las diferencias*. Tesis de Maestría. Universidades Federal de Santa Catarina.
- DOMÍNGUEZ, M. E. & Frigerio, A. 2002. “Entre a brasilidade e a afro-brasilidade: Trabalhadores culturais em Buenos Aires”. En *Brasileiros e Argentinos: Encontros, imagens, estereótipos*. Frigerio, Alejandro & Ribeiro, Gustavo Lins (Eds.), 2002, Petrópolis: Vozes. Pp. 41-70.
- FRIGERIO-LAMBORGHINI. 2009. El candombe (uruguayo) en Buenos Aires: (Proponiendo) Nuevos imaginarios urbanos en la ciudad “blanca”. *Cuadernos de Antropología Social* N° 30, pp. 93–118, FFyL.UBA.
- GASCHÉ, J. 2008. “Niños, Maestros, Comuneros y Escritos Antropológicos como Fuentes de Contenidos Indígenas Escolares y la Actividad Como Punto de Partida de los Procesos Pedagógicos Interculturales: Un Modelo Sintáctico De Cultura”. En: *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. BERTELY, M.; J. GASCHÉ & PODESTA, R. (Coordinadores). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala (Ecuador); CIESAS (México); IIAP (Perú).
- GASCHÉ, J. 2009. *De hablar de educación intercultural a hacerla*. Antropólogo, Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), Iquitos (Perú), Programa Sociodiversidad.

- GONZÁLEZ ORTIZ, F. 2004 “La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La universidad intercultural” en: *Ciencia Ergo Sum*, Noviembre, año/vol. 11, número 003. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México pp. 303-307.
- LINS RIBEIRO, G. (1989) “Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica”. *Cuadernos de Antropología Social*, ICA-FFyL. UBA. V2, N°2: 65-70.
- LÓPEZ, L. 2009. “Interculturalidad, Educación y Política en América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal”. Págs 129-220. In: *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Editores Plural/FUNPROEIB Andes. La Paz-Bolivia.
- MATO, D. 2008 *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- MALGESINI, G. Y GIMÉNEZ, C. 2000. “Interculturalidad” en *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata-Comunidad de Madrid. págs. 253-259.
- NOVARO, G- BORDEGARAY, D. 2004. “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación, en *Cuadernos de Antropología Social* Nro. 19, pp 101-120. FFyL.UBA.
- QUINTERO RIVERA, A. 2009. *Cuerpo y cultura, las músicas “mulatas” y la subversión del baile*. Ed. Iberoamericana. Madrid.
- RESTREPO, E. 2004. *Teorías contemporáneas de la etnicidad*. Editorial Universidad del Cauca. Popayán. Colombia.
- SANSONE, L. 2004. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador, Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA).
- SCHMELKES, S. 2004. La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9 (20), 9-13.
- YÚDICE, G. 2002. *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Ed. Gedisa. Barcelona.

3. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS LATINOAMERICANAS EN TORNO DE LA POBLACIÓN AFRODESCENDIENTE¹. NUEVOS RELEVAMIENTOS Y ALGUNAS ACTUALIZACIONES.

Prof. Viviana Parody.
GEALA (UBA)
viviparody@yahoo.com.ar

Introducción

El presente trabajo *resignifica* y actualiza los primeros avances de un proyecto de investigación algo ambicioso, que hemos iniciado en 2008 algunos educadores latinoamericanos en base a nuestro propio intercambio en el contexto de nuestros cursos de maestría. Al trabajo de esta primera etapa –cuyos resultados fueron publicados en *Revue Interdisciplinaire de Travaux sur les Amériques* (Parody, 2011)-, le sumamos aquí las experiencias etnográficas realizadas desde entonces y hasta 2015, a fin de reactualizar el trabajo planteado. Nos servimos en ambas etapas de esta labor, de la etnografía educativa específica que pudimos realizar con poblaciones afrodescendientes en diversos países, y de las conclusiones y experiencias que diversos colegas nos han socializado a partir de su trabajo educativo en diversos países también. El tipo de mirada ha sido interdisciplinaria en todos los casos².

¹ Esta ponencia reactualiza una primera sistematización realizada con diversos educadores de distintas procedencias -entre ellos Anny Ocoró Loango, Basilia Pérez Cáceres, Lina Gutiérrez, y Gabriela Morando- entre 2008 y 2011. En este proceso que tiene continuidad también resultó enriquecedor el aporte de Luis Ferreira Makl respecto de sus experiencias relacionadas a educación y afrodescendientes en Brasil, a las que se incorporan las que ha realizado en 2015 desde el MEC en Uruguay -las primeras fueron socializadas en el marco del GIEIL (Grupo Interdisciplinario de Estudios Interculturales Latinoamericanos, del Instituto de Desarrollo Humano de la UNGS, dirigido por Dina Picotti), y las segundas en el marco del IET (Instituto de Etnomusicología, CABA, Argentina). Este primer relevamiento y sistematización contó con una publicación preliminar en 2011 en *Revue Interdisciplinaire de Travaux sur les Amériques* n°5, aún disponible en línea: <http://www.revue-rita.com/dossier-thema-61/experiencias-educativas-latinoamericanas-en-torno-a-la-tematica-de-la-afro-descendencia.html>. Entendíamos entonces, siguiendo a Irwin-Szurmuk (2009: 10) que América Latina se hace extensiva más allá de la lógica hispanohablante. Nuestra etnografía educativa abarcó Colombia, Cuba, Argentina, Bolivia y Uruguay.

² Entre los diversos expertos que conformamos el grupo de indagación, nos encontramos profesores de arte especializados en performativas afro, profesores de literatura también especializados en el tema, etnoeducadores, doctores en ciencias sociales con orientación en educación, antropólogos, licenciados en gestión educativa. Tres integrantes entre quienes conformamos el grupo, por otro lado, son afrolatinoamericanos, e intermitentemente han residido entre Argentina y Colombia, en tanto otros a

En todos los casos se evidenció que el persistente planteo (multi)culturalista que hasta el momento en nuestros países ha dado marco a las acciones direccionadas para con la población afrodescendiente, ha tendido primordialmente a la revalorización del acervo cultural afro. En su instrumentalidad, este paradigma ha tendido mayoritariamente a la realización de eventos y festivales, y/o conmemoraciones que se insertan entonces en el calendario de cada país con fechas específicas –y en otros casos resultan agendas internacionales-. En el ámbito escolar, cuando se logra introducir este acervo cultural en términos de música y danza, se tiende a su folklorización más que a su inclusión en los contenidos escolares. Este tipo de acciones acaban por resultar insuficientes para la deconstrucción pretendida, principalmente en lo que respecta a los cambios direccionados en pos de cierta movilidad social. Por otro lado, las propias propuestas que surgen de los reclamos de los grupos –en algunos de nuestros contextos- tienden a concebir a la educación únicamente como sinónimo de educación formal universal. Contrariamente, respecto de la educación formal, otras tendencias reclaman autonomía. Finalmente, se redunda también entonces o bien en proyectar en la escuela y los contenidos escolares –y así mismo en la educación superior para afrodescendientes- la solución a todos los males, como también así lo contrario: a adjudicarle la producción, y no tanto la reproducción, de estereotipos que muchas veces responden a propuestas de las editoriales, más que a iniciativas de los docentes. El sentido crítico respecto de la utilización de recursos que los educadores escolares pueden adquirir, por su parte, tampoco depende de la interacción con las organizaciones afrodescendientes, aunque se han relevado experiencias de intercambio entre estos sectores, y también experiencias de formación docente en las que se aborda la temática.

La ubicación de situaciones particulares locales dentro de estos elementos comunes que giran en torno de la diáspora africana se convierten en una excelente oportunidad de construcción de conocimiento cuando pueden conjugarse en un análisis de tipo comparativo.

En una primera etapa (Parody, 2011), el relevamiento de una diversidad de experiencias en distintos países nos demostraba cómo se conjugan las diferentes versiones del multiculturalismo y la interculturalidad, y esto nos advertía respecto de la tendencia a la reproducción –más que a la transformación- que el sistema educativo

partir de ello realizamos actividades de intercambio. Del mismo modo, se establecieron ya desde hace más de una década, redes entre educadores uruguayos y argentinos, y/o intercambios entre universidades e instituciones argentinas y cubanas o bolivianas.

presenta tal como actualmente es concebido. El dispositivo escolar, según afirmábamos, ejerce su impacto disciplinador por sobre cualquier posibilidad de innovación pedagógica. Aquí debemos agregar la incidencia de acciones de disciplinamiento y control que de manera persistente y sedimentada retroalimentan el efecto que el dispositivo³ escolar presenta de por sí: alguien siempre se encarga “del control, del seguimiento”, pero difícilmente del “acompañamiento”, y a mayor control sobre las prácticas, lo que las instituciones obtienen es menor capacidad de innovación (Filmus, 1991, 1992). Según observamos en distintos países –y según afirman también todos los autores especializados-, las instituciones suelen responder a mayor desigualdad social con el recrudecimiento de los mecanismos de control y disciplinamiento (Tedesco, 2005; Rivero, 1999; Marchesi, 2000; Noel, 2006). Por otro lado, como ya habíamos argumentado citando a Bourdieu en 2011, seguimos constatando “...que las desigualdades escolares no se originan en el sistema educativo sino que se agravan en él” (Marchesi, op. cit.). También deseamos, sin embargo, resaltar aquí, una diversidad de “buenas prácticas”, a fin de conseguir su socialización y propagación.

Teniendo en cuenta estas complejidades, proponemos que -en lo que refiere a educación formal, y también en lo que constituye muchas veces el eje de las políticas culturales- el “celebrar la diversidad” debiera estar dejando lugar a la “atención de las diferencias”. Por su parte, la desigualdad social como variable no debiera opacar otras dimensiones que configuran las alteridades –como etnicidad, racialidad, género, entre otras-. Seguimos coincidiendo por ello en entender la interculturalidad “como perspectiva...que concibe a los sujetos como inscriptos en identificaciones (de etnia, clase, género u otros)...que rompe con la idea de un ser educable, único y monolítico” (Thiested-Diez-Martínez-Villa, 2007:3), y que –como mínimo- necesita la explicitación de una pedagogía que sepa estar en congruencia con los principios que postula.

Sin embargo, como ya hemos traducido, son las acciones que emanan del multiculturalismo como paradigma las que siguen estando más asociadas a las poblaciones afrodescendientes, y la interculturalidad –en especial la EIB o Educación Intercultural Bilingüe- a las poblaciones indígenas. El conjunto de los diversos movimientos negros en nuestros contextos, a partir de tales parámetros, entiende sus derechos bajo la retórica de la “igualdad de oportunidades” (Dubet, 2011; Gentili,

³ Nos referíamos, en un sentido foucaultiano, a los espacios y tiempos institucionales, al panóptico que se genera, y a los roles que responden en muchos casos a aquello que conocemos como *vigilar y castigar*. Esto último es más notorio con adolescentes y jóvenes, pero tiene su inicio en el sistema escolar temprano.

2006:11 ; Granje-Wilson-Arrascaeta en PNUD, 2009:15-85-121-125-166). Sigue siendo claro, en muchos casos, que en tanto los grupos afrodescendientes “no se definan a sí mismos en una situación de desventaja socioeconómica y exijan redistribución, puede [seguir entendiéndose] que están luchando básicamente por el reconocimiento” (Fraser, N. 1997: 19). Cuando en nuestros primeros avances en 2011 (Parody, op. cit) retomábamos a Bourdieu afirmando que no es posible deconstruir la “dominación cultural” sin revertir la “dominación económica”, nos referíamos precisamente a la expectativa que asocia a la educación básica con la movilidad social, cuando que las trayectorias educativas tienden a demostrar que solo aquellos sujetos afro e indígenas que consiguen salir airosos de la educación general básica intentan una educación secundaria, y solo algunos líderes llegan a la universidad –dejando de lado en esta afirmación, siendo una introducción, las particularidades de cada uno de los países-. El sistema educativo formal, exceptuando los nuevos modelos de universidades populares, se encuentra lejos de poder dar respuesta a las expectativas materiales y simbólicas (que giran entorno) de la población afrodescendiente. Finalmente, el caso de San Basilio de Palenque y el caso afrouruguayo resultan un claro ejemplo de cómo se tornan necesarias políticas integrales –y articulaciones ministeriales entre educación y trabajo, mínimamente, y entre educación, vivienda y salud-. En la primera situación, el alto nivel educativo de muchos jóvenes palenqueros no implicó para ellos un cambio en su posición social, ya que no existen luego fuentes de trabajo para quienes consiguen ser licenciados o magísteres. La opción entonces es que los jóvenes emigran de Palenque –y muchas mujeres realizan “trabajo golondrina” entre las ciudades del atlántico colombiano y Venezuela-. En la segunda, el carnaval y/o los distintos tipos de espectacularizaciones de los que esta población afrouruguayana puede hacer parte –como producto de una “lucha” por ocupar también esos espacios- consiguen dar una respuesta más rápida –que a los actores resulta efectiva- que “la educación”, siendo esta una inversión a largo plazo y que el carnaval les brinda una pronta “profesionalización”⁴.

⁴ Con este término los actores refieren a que cobran dinero en carnaval por ser cantantes, bailarines, coreógrafos, directores de cuerda de tambores, etc. Para ello cuentan con la formación que han tenido “en la calle”, y contratan por sumas siderales a directores teatrales y escenógrafos con formación, no consiguiendo irrumpir el dispositivo del carnaval y el lugar que en el es asignado a los “negros y lubolos” con una producción propia capaz de enunciar significados y significantes “propios”. Ciertamente, en una gran cantidad de oportunidades, los espectáculos de las “Sociedades de negros y lubolos” en el teatro de verano montevideano, se asemejan a los actos escolares y redundan en los estereotipos del negro. En otras oportunidades, “reivindican la raza” pudiendo obliterar los estereotipos, homenajeando y/o recordando hechos y figuras emblemáticas “de la comunidad”, realizando así un aporte en pos de la memoria colectiva.

Sin embargo, la obtención eficaz de dinero no garantiza la adquisición de otras prácticas significativas necesarias para estos procesos de transformación social que se pretenden. La incorporación de parámetros de cuidado y/o de expectativas de vida que sepan poner al bienestar –o al Buen Vivir- en el horizonte, no son la moneda usual. Ello depende, en gran medida, de las “tramas de identificación” –que Grimson (2011: 177) denomina “configuraciones culturales”-, y las mismas suelen presentar fronteras mucho más estrictas de lo que deseáramos y/o de lo que suponemos desde (grandes) nuestros grandes principios postulados –como “un mundo sin racismo”, entendiendo que el mismo además acaso fuera unidireccionado-. Raza y clase, estamos diciendo, hacen sus estragos, y las aulas latinoamericanas solo son un pequeño muestreo de nuestras sociedades.

Revisaremos entonces en el primer apartado algunas tendencias en materia de políticas educativas, problematizando los alcances del dispositivo escolar y la tensión integración-inclusión-autonomía. En segundo lugar presentaremos otras prácticas educativas, y las perspectivas que se deducen de las mismas. Y hacia las conclusiones, adelantaremos propuestas posibles de llevarse cabo a corto y largo plazo.

La educación como política en el contexto multicultural latinoamericano, frente a la disyuntiva de la integración o la autonomía.

En este marco de investigación, cuando nos referimos a la educación como política, nos estamos refiriendo a la educación pública de la cual es garante el Estado (Parody, 2011). El cumplimiento de estas garantías suele mensurarse en términos de “logros educativos”, es decir: ingresos, permanencias, reinserciones, terminalidad (Imen, 2010: 155).

Así entendida, la inclusión social de los grupos étnicos a partir de la educación formal tiene en América Latina varias vertientes: las llevadas a cabo por países como Bolivia, Venezuela y Ecuador (Viaña, 2009: 23; Imen, op.cit.), las llevadas a cabo por Colombia, el Caribe y Brasil (Agudelo, op.cit.; Jiménez, 2005: 58; Segato, 2005-2006: 76-87), y las llevadas (o no) a cabo en Argentina y Uruguay (Novaro-Bordegara, 2004:101; González-Sanromán, 2010). En todos los casos, las nuevas leyes de educación, se corresponden con las respectivas reformas constitucionales que se concretaron previamente, durante el neoliberalismo de los años ´90. Así es que Venezuela, Brasil, y Colombia (y otros países que no abordamos aquí) se reconocen

como naciones multiétnicas en sus nuevas constituciones, y Bolivia y Ecuador se definen como “Estados plurinacionales” (Souza Santos, 2007:30)⁵.

Según Agudelo (op.cit.), entre Colombia y Brasil podemos encontrar un terreno de comparaciones fructíferas, ya que si bien presentan procesos étnico-territoriales distintos, en dichos países se obtuvieron: la Ley 70 (1993) o Ley de las Comunidades Negras, la Ley de Cupos Universitarios, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la Ley 10.639 que establece la obligatoriedad de la enseñanza de Historia de Africa y de la Cultura afrobrasileña, entre otras acciones afirmativas impulsadas desde los movimientos negros en un contexto (multicultural) de oportunidades. Para los casos de Bolivia, Venezuela y Ecuador, las reformas educativas se llevaron a cabo en el contexto de procesos integrales de reforma del Estado que intentan responder tanto a la diversidad cultural como a la desigualdad social de manera conjunta, pero sobre todo sobre los principios de la plurinacionalidad. El caso argentino, se destaca por proponer un modelo de inclusión con educación no arancelada –a diferencia de los casos colombiano y brasileño- a la que puede acceder sin regímenes de ingreso toda la población. Sin embargo, dado el no reconocimiento de sus poblaciones afro e indígenas –o la sola mención de estas últimas en la Constitución de 1994 sin una aplicabilidad traducida en políticas- , las mismas ven obstaculizado su acceso a la educación básica por diversos motivos, entre ellos la no resolución de la atención de sus necesidades básicas primarias (salud, vivienda, acceso al trabajo, alimentación y desarrollo) y sus particularidades culturales, sumado ello sobre todo a los altos niveles de discriminación que generan la deserción aún cuando la escuela general básica se ofrece como respuesta a dichas necesidades “también dando de comer” (Filmus, 1991) –tal como hemos observado respecto de muchas de las escuelas periféricas correspondientes con los distintos países en los que realizamos etnografía educativa-.

En todos éstos países latinoamericanos, hoy preocupados por la inclusión social y/o por la falta de acceso a la educación básica de las minorías étnicas, se contaba con antecedentes de educación bilingüe desde la década del '40 (López, 2009). A dicho contexto asimilacionista de aquellas décadas (López, op.cit.) le sucedió la emergencia de los movimientos sociales latinoamericanos sobre los que se gestó la educación intercultural desde un planteo de revalorización de las culturas indígenas (Dussan-

⁵ El autor especifica la relación entre Estado plurinacional y democracia intercultural.

Nossa, 2005: 15). Estas experiencias propias de los años '60 y '70, silenciadas luego durante los gobiernos de las distintas dictaduras militares, se retomaron a mediados de los años '80 con la oficialización e institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Cuando en Latinoamérica nos referimos a educación intercultural, solemos reducir todas las posibilidades a éste único modelo. Debemos observar sin embargo los matices que su tratativa puede tener para los afrodescendientes, más allá del bilingüismo.

En todos los procesos de construcción de las nuevas leyes de educación latinoamericanas que mencionamos –con excepción de Argentina-, por otra parte, es absolutamente visible la tensión existente entre el poder pensar la escuela como un espacio para la integración de la diversidad, o bien pensarla como un espacio para fortalecer la autonomía de las comunidades afro e indígenas. Esta diferenciación, que se superpone a las posibilidades que la propia cultura escolar tiene para “el cambio” o “la reproducción” social (Domenech, 2000), tiende a coincidir con la dicotomía que concibe como opuestos al contexto rural y el contexto urbano. Los casos más claros quizás sean las universidades indígenas –consecuentes con un proyecto de autonomía de estos pueblos- sobre todo en Bolivia, y/o los proyectos de etnoeducación o “educación propia” del pacífico colombiano –no teniendo en cuenta aquí a Ecuador-. El caso de San Basilio de Palenque, también en Colombia –departamento de Bolívar, a solo tres horas de bus de la ciudad de Cartagena y la costa atlántica- responde al modelo mencionado ya de Educación Intercultural Bilingüe, aunque veremos que la lengua palenquera solo es introducida en una franja horaria limitada –y no dentro lo que sería realmente un bilingüismo-. San Basilio de Palenque tiende a este modelo ya que mantiene con gran vitalidad esta lengua local de estructura gramatical castellana y vocablos bantúes, sumamente estudiada décadas pasadas –y puesta en valor de este modo (Friedemann – Roselli, 1983)-. En las comunidades del pacífico colombiano –como observáramos en 2011-, a diferencia de San Basilio, la educación intercultural no se sustenta en la preservación de la lengua (que es castellana), y en los sectores urbanos con poblaciones étnicas la aplicación de éste modelo se vuelve dificultoso porque ya no se trata de atender a una minoría específica sino de atender a un alumnado mucho más heterogéneo. Dussán-Nossa (2005:19) también distingue para éste caso la “educación propia” de la “educación intercultural”, aunque a ambas las entiende como énfasis particulares de los procesos etnoeducativos. Axel Rojas (en Mato, 2008) sitúa los

estudios en Etnoeducación como parte de las políticas afirmativas que en la Universidad se desarrollan a partir de los Estudios Interculturales. La etnografía, en cambio, nos dio como resultado que la educación propia y la etnoeducación operan muchas veces en la práctica como sinónimos, y que en los sectores urbanos populares la educación intercultural es una deuda –hecho extensible a la totalidad de la realidad latinoamericana-.

En la Nueva Ley de Educación que Bolivia debatió desde el 2006, se reconocen los valores “recuperados de la filosofía de los pueblos originarios”, y también se hace referencia a los afrodescendientes, y se los orienta también a la autodeterminación (art.1.1 y 2). Esta Ley, promulgada en Diciembre de 2010, propone la coexistencia de dos sistemas paralelos de educación articulados por una Ley de Deslinde que regule sus mutuos límites, situación confrontada por la organización sindical docente urbana (Imen,P. 2010, 169-170). Los significados y significantes culturales, de todos modos, se expanden incluso en la espacialidad urbana: hoy los bolivianos asumen con orgullo la visibilización de sus axiomas quechua-aymara, y esto es notorio en los nuevos entramados de poder étnico, en la educación, en la salud, y en el teleférico y los medios de transporte. Estas implementaciones consiguen desmontar la distancia entre “modernidad” y “tradición”. Los afrobolivianos, sin embargo, parecieran quedar eclipsados en esta coyuntura, cual diversidad invisible.

En Argentina, en lo que respecta a afrodescendientes –no así a indígenas-, el paradigma multicultural se hará más claramente notorio luego del Bicentenario celebrado en 2010, a diferencia de Uruguay donde el movimiento negro se ha visto mucho menos desmantelado durante todo el siglo XX (Ferreira, 2003), y donde su configuración y visibilidad en gran medida ha dependido de la ubicación de un fenotipo -que prevalece basado en la familia endogámica, y no en la integración social, como en muchos casos latinoamericanos- representativo para esta población y que opera aún como marcador (Restrepo, 2004). La ausencia de estos fenotipos –o de fenotipos que respondan a los estereotipos sobre afrodescendientes- y la invisibilización de otro tipo de marcaciones (Frigerio, 2008), sumada a la no georreferencialidad y a la diversidad de orígenes de la población afro en Argentina, torna mucho más compleja su visibilización y su auto percepción inclusive⁶. Específicamente, el alto nivel de mestizaje y la falta de

⁶ El censo de 2010 incluyó la pregunta por la afrodescendencia finalmente, sin embargo su implementación se vio limitada por múltiples motivos. Es decir, en los censos se tiene a no contabilizar si

georreferencialidad de la población afrodescendiente en Argentina, hace que resulte imposible aplicar las lógicas del *etnodesarrollo*.

Hacia 2009, durante el seminario desarrollado por el PNUD en Panamá, se exhortó precisamente a los países del Mercosur a llevar adelante acciones “adoptando como referencia, en cada caso, las disposiciones del país que se encuentre más avanzado” (PNUD, 2010: 360). Esto indica que a pesar de los datos históricos recopilados por el PNUD, se desconocen las particularidades de la región. Algunos recientes trabajos entonces (PNUD, 2011) optaron por comenzar estas líneas de trabajo con una primera caracterización de los africanos y afrodescendientes en Argentina. En Uruguay, a partir del siglo XVIII, la población negra también ha sido urbana en su mayoría (exceptuando la zona de Rivera y Artigas, limítrofes con Brasil). Visibilizados en los barrios negros Sur y Palermo por sus expresiones performáticas –aunque no fueran estos los únicos barrios con mayoría de población afro-, los afrodescendientes en Montevideo asistían y asisten a las escuelas de sus barrios, junto a los hijos de los demás vecinos (no negros), aunque *si* hubieron existido antiguamente en el caso uruguayo “escuelas para niños de color”. Aún cuando así no hubiera sido, esas escuelas de ciertos barrios (negros), terminaban funcionando como “escuelas de negros”, donde los contenidos escolares y las pedagogías –y la moral escolar- ponía en cuestión a la negritud por medio de la hipervalorización de todo lo relativo a la blanquedad. Las capacitaciones docentes que en este momento (2015) se encuentra realizando el MEC⁷ – adjuntando videos y documentaciones a cada docente en estas capacitaciones- se encuentran centradas en la puesta en valor y difusión del acervo cultural afro montevideano –entre ellos, el *candombe* y su contexto sociocultural-.

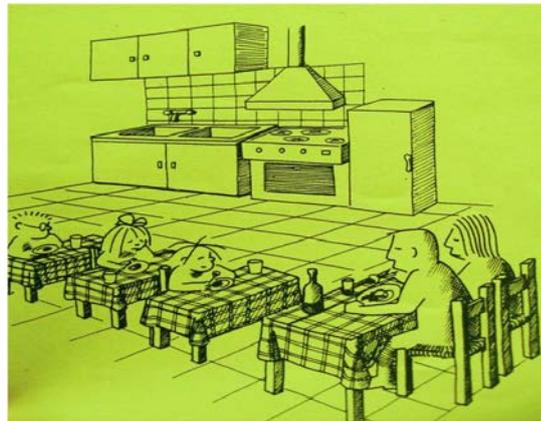
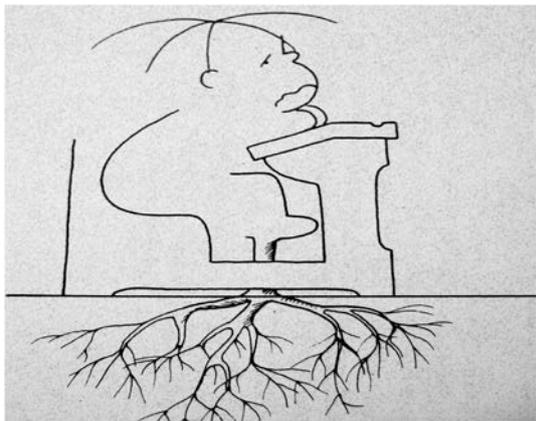
A pesar de las similitudes halladas en las aulas, en cada uno de los países mencionados la educación intercultural estuvo retroalimentada por distintos marcos teóricos. En Bolivia y Colombia ha tenido gran incidencia el *etnodesarrollo*, definido por Bonfill Batalla (1982) como “el ejercicio de la capacidad social de un pueblo para

quiera a los grupos afro e indígena, en un trabajo de borramiento de la etnicidad aún presente, a pesar de los históricos procesos de blanqueamiento (Andrews, 1980; López, 2005). Es necesario tener en cuenta que hacia el siglo XIX, la comunidad afroporteña (afroargentinos de Buenos Aires) decidió luego de amplios debates integrar a sus hijos a la escuela común, tal cual se observa en los periódicos afroporteños de la época (Geler, 2010: 281-302). La EIB es utilizada en escuelas con asistencia de población indígena, sean rurales o urbanas, pero nunca pensada para afrodescendientes. Además, los programas de EIB se han implementado en Argentina en forma discontinua o incluso mal instrumentados (Novaro-Bordegaray, 2004:107-110).

⁷ Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay.

construir su futuro, aprovechando su experiencia histórica y los recursos potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones” (cito en Dussan-Nossa, 2005: 20). En el Mercosur, el concepto de *resiliencia* (que llega a Brasil y Argentina durante los '90 y desde el Norte con las publicaciones de Rutter, M. y Grotberg E., habiéndose originado en los estudios de E.E.Werner en Hawai) y las metodologías de educación popular (Paulo Freire), tienen un impacto similar al que ha tenido el etnodesarrollo en otras latitudes.

Como resaltáramos oportunamente (Parody, 2011), el dispositivo escolar, que pudimos observar como idéntico en todas estas latitudes, tanto en regiones rurales como urbanas, sigue estando caracterizado por el mantener a los niños sentados en bancos individuales que miran al pizarrón, con grillas horarias sumamente comprimidas que no otorgan los tiempos que una pedagogía interaccionista requiere; bajo una concepción cartesiana del tiempo y el espacio. Se da así continuidad a un tipo de logos ilustrado basado en aprendizajes conceptuales que no tienen como sustento ni la experiencia directa ni la vida extramuros, a diferencia de los denominados “aprendizajes significativos” que parten de situaciones más ligadas a la vida (Coll, 1988: 132):



Imágenes 1 y 2- En: Tonucci, F. *Con ojos de niño*. Ed Barcanova. Barcelona. 1983.



Imágenes 3 y 4- Niños de San Basilio de Palenque (Colombia) en la escuela, y en el arroyo.

En tanto dispositivo, la escuela “es una institución clave en la producción y reproducción de la cultura dominante” (Domenech, 2004:7). Coincidimos con éste autor, por lo registrado en todos los casos, que las estrategias pedagógicas comúnmente utilizadas en las aulas incorporan representaciones culturales estáticas y folklóricas. Algunas de ellas evidencian las construcciones históricas de alteridad producto de los distintos proyectos de Nación (Segato, 2007: 37-70), reconfiguradas en el marco del “multiculturalismo esencialista”(Bauman, 2001, en Domenech, op.cit.: 3).



Imágenes 5 y 6. Estereotipos sobre afrodescendientes (Izq.: escuela argentina.
Der.: escuela colombiana).

Consideramos de todos modos, en relación a las afirmaciones de Domenech, que hoy los estereotipos presentes en los medios masivos de comunicación (Quin Robyn, 1995:37-50) tienen un alcance mayor y resultan semánticamente tan o más efectivos que los presentes en la cultura escolar.

Castells, en *La era de la información* (1998: 84) establece dos tipos de identidades de respuesta frente a la agresión de la identidad única que propicia la cultura mediática: la identidad legitimadora, que es “la introducida por las instituciones dominantes de la sociedad global para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales”; y la identidad defensiva, que es “la generada por aquellos actores que se encuentran estigmatizados por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad”.



Imágenes 7 y 8 – Publicidades en zonas turísticas y productos para la infancia.

Los resultados que se están obteniendo y que se presentan a nuestra vista como productos propios del mercado –y particularmente del mercado para la infancia- dan cuenta de “inclusiones excluyentes”⁸. Más allá del incluir contenidos sin tener en cuenta a los sujetos, incluir sujetos sin tener en cuenta subjetividades, entender las subjetividades como particularismos, y de la prolongación de los estereotipos, la escuela pareciera revertir muchos de los parámetros que le fueron criticados. Quien expande estos valores, por lo tanto –configurando subjetividades- es primordialmente el mercado. La fragmentación de los movimientos sociales en muchas oportunidades, resta también efecto a las nuevas medidas. Tal es el caso en Argentina, donde los manuales escolares⁹ han comenzado a incluir las nuevas fechas referidas a la cultura afro, sin embargo estas difieren según jurisdicción: el 11 de Octubre para la jurisdicción Provincial, el 8 de Noviembre a nivel Nacional, el 3 de Diciembre en la ciudad metropolitana sumado al 25 de Julio –como dos fechas de adhesión a celebraciones internacionales-. Para resignificar los estereotipos –como afirmábamos en 2011-, se requiere indefectiblemente de la disposición de las subjetividades, en un contexto donde la escuela ya no es la principal formadora de subjetividad. No es posible pensar ni en inclusión ni en deconstrucción sin una política educativa extensiva e integral que aborde

⁸ Carlos Skliar (2007:138) en *La educación que es del Otro* (Noveduc) utiliza el término para referir a formas “de la separación producida a partir de efectos subjetivos del estar adentro”.

⁹ Los manuales escolares consultados fueron de Cotrim, G. “História e consciencia do Brasil I”. PNLD.FAE. MEC en Brasil; y de Córdoba-Cuesta “Descubriendo mi identidad” diseñado para la cátedra de estudios afrocolombianos de nivel primario, y los manuales editados por Provincia de Buenos Aires para los alumnos de sus escuelas, entre otros.

tanto el racismo institucional como el racismo mediático. Del mismo modo, tampoco es posible una educación intercultural sin una “pedagogía crítica” (McLaren, 2005: 235-297).

La interculturalidad como praxis y la educación en la perspectiva sociocomunitaria.

Trabajando en distintos territorios, mucha de la dificultad que vimos en los profesionales universitarios involucrados en programas sociales o educativos radicaba en su falta de experiencia comunitaria, basada en el principio según el cual durante toda su carrera la teoría antecedió a la práctica, y ésta les fue requerida solo en el último año.

Thisted-Diez-Martínez y Villa (DGEyC, 2007: 2) señalan que “la concepción de educación intercultural no se limita a los procesos de escolarización formal ni se agota en la escolarización exitosa de niñas y niños de grupos étnicos particulares”. Las autoras proponen la revisión de las prácticas institucionales, el replanteo de las articulaciones entre diferencia y desigualdad que las relaciones sociales vigentes producen en desmedro de distintos colectivos de identidad, y el acrecentamiento de los vínculos entre docente-alumno-familia-comunidad. En el ámbito universitario, observamos ésta perspectiva en la Cátedra Viva Intercultural de la Universidad del Rosario (Colombia), que basó su estructura en la articulación universidad-comunidad, promoviendo espacios de construcción conjunta¹⁰. Otro ejemplo es la Universidade Federal do Paraná (Curitiba), o las escuelas rurales de Arembepe, camino a Sergipe, Estado de Bahía, entre muchas otras. En dichas experiencias, la actividad es el punto de partida de la praxis intercultural, y los mismos niños y maestros, como también los comuneros y los escritos antropológicos, resultan “fuentes de contenidos educativos” (Gasché, 2008).

Los ejemplos que mencionaremos a continuación provienen de la denominada “educación no formal” (Sirvent, et al, 2006) básicamente llevada a cabo en Latinoamérica por ONGs en articulación con algún sector del Estado, por Secretarías de Cultura de los Municipios, y sobre todo por los mismos grupos afrodescendientes (activistas, referentes, trabajadores culturales). Todas estas alternativas tienen implícitos objetivos sociocomunitarios¹¹:

¹⁰ Grupos afro e indígenas y estudiantes de derecho se reunían para resolver problemáticas territoriales en la misma universidad, y esto hacía parte de la curricularización de la extensión universitaria y del tránsito del abogado en formación.

¹¹ La definición o acepción que tomamos aquí del término parte de los principios de la Psicología Social Comunitaria desarrollada en Venezuela por Maritza Montero, con impacto en diversos países latinoamericanos (como UBA, Argentina).

“La educación es una acción de transmisión cultural que abarca no solo procesos formales designados para éste efecto, sino también aquellos procesos informales que se suceden en el desarrollo cotidiano de la vida de un grupo, y que determinan las formas de enfrentar el acontecer.” (Melis, 2006:31)

Es imprescindible consensuar qué entendemos por educación, para no constituir la en sinónimo de escuela únicamente, cuando que las “comunidades” han transmitido sus saberes en los espacios del hacer, de forma asistemática. En Panamá, el proyecto “El abuelo de mi abuela” llevado a cabo por la Fundación Casa Taller en forma itinerante, reunió la capacidad de trece narradores y artistas jóvenes que concurrieron durante tres años a las comunidades para contactar a los referentes mayores, recopilar sus relatos, y luego llevar adelante talleres en donde estos mismos mayores narraran en voz propia una historia a los niños. A partir de la historia seleccionada previamente, todos los niños participaban de un taller con materiales y herramientas artísticas re-significando lo narrado (“volviendo a representar”).

La acción educativa que desarrollan un sin fin de agrupaciones culturales afroamericanas en contextos urbanos, en sus países o en situación migrante, difícilmente es percibida como tal en el marco de políticas culturales actuales (Giroux, 1997) que endienten “la cultura como recurso” (Yúdice, 2002). En Brasil, aunque hacia los ´80, grupos como *Olodum* y otros bloco, se han destacado por la utilización de la música negra en educación popular, antes de ser reabsorbidos por el mercado cultural. Del mismo modo, en Uruguay podemos mencionar la casa dirigida por Tomás Olivera Chirimini (investigador y pintor autodidacta) en la “tradicional” esquina de Isla de Flores 1655 (Palermo, Montevideo), donde se dictan talleres, se documentan las memorias de las prácticas en voz de los mayores, y se articula con la Escuela de Bellas Artes Pedro Figari para la difusión de la cultura negra por medio del muralismo urbano.

Gracias a los aportes de la *Agencia Española de Desarrollo* y su articulación con el Estado uruguayo, también frente a este espacio hoy se yergue la *Casa de la Cultura afrouruguaya* que, aunque entendemos que en todas las casas –y en algunas en particular¹² aún más- se recrea “la cultura”, cumple con constituir un espacio de referencia político-cultural para los afrouruguayos.

¹² Como la casa de Fernando “lobo” Núñez, la de Marta Gularte en la calle Curuguatú (ambas en Barrio Sur), en algún momento también la casa de Gustavo Oviedo o la Casa de Encina y Magallanes –hoy a cargo de Mario Duarte-, y /o la esquina de San Salvador y Lorenzo Carnelli, que hasta 2009 albergara a la familia de Juan Carlos Rodríguez



Imágenes 9 y 10 – Encina y Magallanes, e Isla de Flores y Minas, Barrio Palermo, Montevideo.

En Buenos Aires, Lihuen Martínez, en el nuevo espacio del *Movimiento Afro-cultural* (Defensa 535), realizó hacia fines de 2010, actividades con las escuelas de la zona para lograr una mayor inserción del grupo entre los vecinos de San Telmo (también barrio “tradicional” de toque de tambores), dando continuidad al trabajo cultural de su familia (*Grupo Cultural Afro*). Lihuen es hija de una familia intercultural constituida por un “referente” político y cultural afrouuguayo, y una mujer argentina descendiente de pueblos originarios del sur del país. Tiene además una formación pedagógica –un profesorado- en artes visuales, realizado en la Escuela de Artes Plásticas Manuel Belgrano, de la ciudad de Buenos Aires –barrio de La Boca-. Al igual que la Escuela de Artes Visuales Pedro Figari de Montevideo, esta institución es referencial en al barrio de La Boca y el sur de la ciudad de Buenos Aires.



Imágenes 11 y 12. Actividades con jardines y escuelas del barrio. www.movimientoafrocultural.blogspot.com

Este tipo de grupos de *trabajadores culturales y activistas*, en todo Latinoamérica, tras un accionar sostenido en el tiempo (varias décadas), no solo consiguen difundir la “cultura afro”, sino que logran instalar expresiones de “lo negro” en el espacio urbano e inclusive en la cultura escolar. Todas éstas prácticas intergeneracionales, desescolarizantes, mediadas por herramientas lúdico-simbólicas, revitalizan la trama social. Lamentablemente, el reconocimiento que se les otorga aún no logró superar los prejuicios que las definen como “actividades recreativas”, frente a la actividad formal que promueve la escuela.

Conclusiones y propuestas

En nuestro primer informe publicado en 2011, refiriéndonos particularmente a afrodescendientes, compartimos con Domenech (op.cit.) que “no se puede dejar de considerar la presencia de contenidos culturales de los grupos étnicos minoritarios en el Curriculum”, y entendimos como racista la exclusión de tales materiales (McCarthy, 1994), y consideramos que la inclusión de dichos contenidos no garantiza la inclusión de los sujetos ni la revisión de las pedagogías con las que éstos contenidos luego son presentados. Aseveramos que la esencialización en las estrategias y recursos para la enseñanza, es efecto de reducir la deconstrucción a la sola inclusión de contenidos educativos. Tal como detallamos, los modelos de educación intercultural y de atención a la diversidad exceden a “la escuela” tal cual hoy es concebida, que además no puede capturar la riqueza del encuadre comunitario. Aún así, podríamos fomentar una mayor articulación entre Universidad y población afrodescendiente, otorgar legitimación y sustentabilidad al capital cultural de estos grupos en el marco de las políticas culturales públicas, en tanto se procuran políticas inclusivas acordes con cada realidad. En esta instancia, articular las políticas educativas con las políticas culturales puede ser más que provechoso ya que -a diferencia de lo que plantea Domenech (2004:7)- aquí consideramos que los educadores formales no son especialistas en “lo social, lo político, lo económico, lo moral, lo estético”.

Dentro del proceso extenso de deconstrucción que en Latinoamérica se postula, el multiculturalismo crítico puede aproximar marcos normativos, aunque en nuestros contextos se requerirá de una apuesta mucho más integral que la llevada hasta el momento adelante bajo el paradigma multicultural. Articular las acciones de los agentes de cada sector dispuesto por el Estado, puede ser un objetivo inmediato si pensamos en

elegir la efectividad de las acciones que ya se están llevando a cabo. En consonancia con ello, el disponer la vasta producción académica hacia los sectores de planificación gubernamental también resultaría oportuno, siendo que éstas producciones “...aportan datos específicos” (Melis, op.cit.) realmente imprescindibles.

Consideramos entonces que es desmantelando las lógicas de la dominación en las interacciones cotidianas, y no solamente en las macro políticas, que la propuesta intercultural puede llegar a instituir un nuevo tipo de lazo social para los afrodescendientes. Agregamos aquí, dadas las recientes experiencias, que también es necesario poner en circulación la tarea que los educadores formales ya vienen realizando, las publicaciones referidas al tema, y de este y otros modos acotar las distancias subjetivas que separan a los afrodescendientes –en nuestros distintos contextos latinoamericanos- de las universidades, entendidas estas no únicamente para la formación de profesionales, sino para la articulación de los mismos con la acción en territorio, y para la construcción conjunta de saberes y de planificaciones sociales, culturales, y políticas entre grupos y comunidades afrodescendientes y los distintos sectores de la sociedad en un espacio de interacción social. Para ello es trascendente que además de ser inclusivas y “populares”, estas “nuevas” universidades y del mismo modo los Institutos de Formación Docente –es decir, la educación superior en Latinoamérica- planifiquen acciones capaces de convocar conjuntamente a todos estos sectores.

Bibliografía citada

- Agudelo, Carlos. 2005. *De la democracia racial brasilera al multiculturalismo colombiano. Inclusión y exclusión de las poblaciones negras en Colombia*. IHEAL – Institut des Hautes Etudes de l’Amérique latine – Université Paris III
- Almeida, A.W.B. de . 2009. *Tierras tradicionalmente ocupadas*. Ed. Teseo. Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre. 1997 *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ed. Siglo XXI. México.
- Carvalho, J.J. – Segato, R. 2002 Una propuesta de cotas para estudiantes negros na Universidade de Brasilia. Brasilia: Departamento de Antropología. Serie antropológica 314.
- Castells. M. 1998 *La era de la información*. Ed. Alianza. Vol.2. .
- Coll, C. 1988. *Significado y sentido en el aprendizaje escolar*. Universidad de Barcelona.
- Domenech, E. 2003 “El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones”. Centro de Estudios Avanzados Universidad Nacional de Córdoba. Argentina En: *Estudios*, N° 14, pp. 33-47.

- Domenech, E. 2004 Etnicidad e inmigración ¿hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? Astrolabio. Revista virtual del centro de estudios avanzados de la UNC. ISSN 1668-7515
- Domenech, E. 2000 *La cultura escolar entre la reproducción y el cambio*. Tesis de maestría. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dussan, C.-Nossa, C. 2005. “Cátedra viva intercultural: metodología”. En Dussan-Rodríguez (editores) *Comunidades étnicas en Colombia: cultura y jurisprudencia*. Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Ferreira, L. 2003 *El Movimiento Negro en Uruguay (1988-1998). Una versión posible*. Montevideo: Ediciones Étnicas.
- Filmus, D. 1991. “También hay que dar de comer”, nota publicada en diario CLARIN, miércoles 6 de Marzo.
- Filmus, D. 1992. “Más pobres, pero educados”, nota publicada en diario CLARIN, martes 10 de Noviembre.
- Fraser, N. 1997. “De la redistribución al reconocimiento. Dilemas en torno a la justicia en una época postsocialista.” En *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Siglo de Hombres Editores / Santa Fé de Bogota, Colombia. pp. 17-54.
- Freidemann, N- Roselli, C. 1983. *Lengua y Sociedad en el palenque de San Basilio*. Instituto Caro y Cuervo. Bogotá.
- Frigerio, A. 2008. “De cómo los porteños se volvieron blancos. Raza y clase en Buenos Aires”, en Goldman, G. (comp.) *Cultura y sociedad rioplatense*. Perro Andaluz. Montevideo.
- Gasché, J. 2008 “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales” en: Gasché, J- Bertely, M. – Podestá, R (Eds) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito. Ecuador. Ed. Abya –Yala.
- Gasché, J. 2009 *De hablar de la educación intercultural a hacerla*. IIAP, Iquitos. Perú.
- Giroux, E. 1997 *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona. Paidós/MEC.
- González ,C.- Sanromán,G. 2010 *Movilidad intergeneracional y raza en Uruguay*. Universidad de la República, Departamento de Economía, Universidad de Cs. Sociales. Documento No. 13/10. Octubre. ISSN 1688-5031
- Grimson, A. 2011. *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.
- IIDH . 2009. *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo. Experiencias de países latinoamericanos*. Módulo 1. Editorama. S.A.
- Imen, P. 2010 *La escuela pública tiene quien le escriba. Venezuela, Bolivia, y sus nuevas orientaciones educativas*. Ediciones del CCC. Bs.As.
- Irwin, R. - Szurmuk, M. 2009. *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. Siglo XXI Editores.
- Jiménez, L. 2005 “Informe del Movimiento Nacional Afrocolombiano Cimarrón sobre la situación de derechos humanos de la población afrocolombiana” (1994-2004). En Dussan-Rodríguez (editores) *Comunidades étnicas en Colombia: cultura y jurisprudencia*. Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Klor de Alva, J. 2010 “La poscolonización de la experiencia (latino) americana. Una reconsideración de los términos “colonialismo”, “poscolonialismo” y “mestizaje”

- en Sandoval, Pablo. *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina*. Ed. enVión. Instituto de Estudios Peruanos.
- López, E. 2009 “Interculturalidad, Educación y Política en América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal”. Págs 129-220, en: *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Editores Plural/FUNPROEIB Andes. La Paz-Bolivia.
- Marchesi, A. 2000. “¿Equidad en la educación? Un sistema de indicadores de desigualdad educativa”, en Revista iberoamericana de Educación Nro. 23. OEI.
- McCarthy, C. 1994. *Racismo y currículum*. Ed. Morata. Madrid.
- McLaren, P. 2005. “Raza, clase y género. Por qué fallan los estudiantes.” En *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, D. F. Ed. Siglo XXI. 304-315.
- Mato, D. 2008 *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina*. Caracas. UNESCO IESALC.
- Melis P. . *Educación intercultural: teorías, políticas y prácticas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Letras. Departamento de Antropología Social y Cultural.
- NOEL, Gabriel 2006 “Tragedia de enredos: La cotidianidad escolar en escuelas de barrios populares urbanos”, ponencia presentada en el XIº Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación; Buenos Aires.
- Novaro, G- Bordegaray 2004. “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación”. *Cuadernos de Antropología Social* Nro 19.FFyL.Uba.
- Parody, V. 2011. “Hacia la sistematización de experiencias educativas en torno de la población afrodescendiente en el contexto latinoamericano”, RITA, nº5 : Disponible en línea: <http://www.revue-rita.com/dossier-thema-61/experiencias-educativas-latinoamericanas-en-torno-a-la-tematica-de-la-afro-descendencia.html>
- Parody, V. – Gutiérrez Moreno, L. 2012 “¿Educación en la diversidad?: productos para la infancia y recursos lúdicos. Estereotipos vigentes y representaciones alternativas sobre afrodescendientes”, en: Colección Pedagogía Iberoamericana, Tomo 6, Editorial REDIPE. Primera Edición. ISBN 978-958-57440-2-8.
- PNUD 2010 Derechos de la población afrodescendiente en América Latina. Desafíos para su implementación. PNUD Panamá. (Seminario).
- Quin, R. 1995. “Enfoque sobre el estudio de los medios de comunicación: la representación de estereotipos”. En Aparici, R. coord. *Educación Audiovisual. La enseñanza de los medios en la escuela*. 1995. Ed Novedades Educativas.
- Ramírez, C. 2010. *Tradiciones elaboradas y modernizaciones vividas por pueblos afrochoacanos en la vía al mar*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Ribeiro, G.L. 2000 “Post-Imperialismo. Para una discusión después del postcolonialismo y del multiculturalismo”, en *Serie Antropológica* Nro. 278. Departamento de Antropología, Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília.
- Rivero, J. 1999 : *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Buenos Aires, Niño y Dávila (eds.).
- Rojas, A. 2008 “¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca”. En: Mato, D. *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina*. Caracas. UNESCO IESALC.
- Segato, R 2007. *La Nación y sus Otros*. Ed. Prometeo. Buenos Aires. Pp.15 a 36.

- Seoane, J. 2008 “Los movimientos sociales y el debate sobre el Estado y la Democracia en América Latina”. En Moreno, O. *Pensamiento contemporáneo*. Ed. Teseo: 263-288.
- Sinisi, L. 1999 “La relación nosotros-otros en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización”, en M.R. Neufeld y J.A. Thisted (comp.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.
- Sirvent, M.T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., Lomagno, C. 2006: *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Bs.As. Cuadernos de Cátedra OPFYL. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 2006.
- Somma, L. (coord.) 2008. *Población afrodescendiente y desigualdades étnico raciales en el Uruguay*. PNUD Uruguay.
- Sousa Santos, B. 2007 *La reinención del estado y el Estado plurinacional*. Alianza CENDA - CEJIS – CEDIB. Bolivia.
- Tedesco, J. C. (comp.). 2005. *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*. IIPE. UNESCO. Buenos Aires.
- Tonucci, F. 1983 *Con ojos de niño*. Ed Barcanova. Barcelona.
- Thisted, S., Diez, M.L., Martínez, M.E., Villa, A.: 2007. *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Ministerio de Educación. DGEyC, SSE, DMEI. La Plata. Buenos Aires. Argentina.
- Viaña, J. 2009 *La interculturalidad como herramienta de emancipación*. Instituto Nacional de Integración. Convenio Andrés Bello. La Paz. Bolivia.
- Walsh, C. 2001. *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación. Programa Forte-Pe. Lima.
- _____ 2002. “(De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. En Fuller, N. (ed) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú. Lima.

4. LA INTERCULTURALIDAD EN LOS ESPACIOS DE ENLACE ENTRE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: EL CASO BOLIVIANO

Fagaburu Debora¹
(DEyA - UNQ)

Introducción

De mano de las escuelas neoliberales, las políticas de ajuste estructural de la década del ochenta y del noventa provocaron altos niveles de pobreza en los países de América Latina. En un contexto regional en el que los Estados se encontraban desprovistos de toda credibilidad política, la pobreza se evidenciaba como el principal enemigo de la armonía social y del orden público por lo que se buscaron formas y mecanismos de paliar sus consecuencias a través de la Cooperación Internacional (CI). El poder del Estado para ejercer sus funciones se fue debilitando con cada medida económica de tinte neoliberal, en efecto, la agenda de CI esgrimía prioridades según las demandas sociales. Los proyectos emergieron como la forma de intervención adecuada para combatir las problemáticas que pretendía atender el neoliberalismo. Particularmente, en Bolivia, a principios del nuevo milenio, diferentes factores de la esfera internacional (como la Declaración de París en 2005) y del escenario nacional (especialmente el ascenso de Evo Morales como presidente) provocaron la caída definitiva del “Proyectorado” en el país, dando un lugar privilegiado a otro mecanismo de cooperación: el apoyo presupuestario. Cabe aclarar, que por apoyo presupuestario se entiende cualquier tipo de aportación económica que se deposita en el presupuesto público con el fin de reforzarlo, según Álvarez (2010), el razonamiento del apoyo presupuestario es relativamente sencillo, se basa en aumentar la eficacia de la ayuda mediante la promoción de la apropiación nacional y la rendición de cuentas interna, con el objetivo final de erradicar la pobreza.

El Gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS) conducido por el primer presidente indígena introdujo una serie de modificaciones que abarcaron desde medidas económicas para hacer frente a los resultados nefastos que las políticas de ajuste habían

¹ Lic. en Comercio Internacional de la Universidad Nacional de Quilmas (UNQ). Actualmente realiza tareas de asistencia en investigación en el proyecto PUNQ 1244/13 de dicha casa de estudios. Se encuentra cursando la Maestría en Cooperación Internacional de la Escuela de Humanidades en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

provocado sobre el bienestar del pueblo boliviano, hasta, la misma política exterior. El Estado se convirtió en el actor principal del nuevo escenario nacional. En este sentido, se torna imposible comprender la interculturalidad concebida en los espacios de enlace entre las políticas públicas bolivianas y las iniciativas de CI (teniendo en cuenta también los discursos oficiales y la nueva Constitución de 2009) sin antes estudiar este complejo proceso. Es complejo porque se considera que, a su vez, éste involucra dos sub-procesos de cambio. El primero relacionado a la decaída de la influencia neoliberal sobre el aparato estatal que conlleva el devenir de nuevas políticas sociales; el segundo hace referencia a los cambios introducidos en la “forma” de gestionar, ejecutar, y evaluar la Cooperación Internacional de mano del nuevo mecanismo de moda: el apoyo presupuestario. De esta manera, las perspectivas desde las cuales se entendía la interculturalidad también fueron modificándose a medida que estos procesos se desarrollaban.

El objetivo del presente trabajo es analizar el modo en que la interculturalidad atraviesa las intervenciones de Cooperación Internacional y de qué manera se instala en el proceso de interacción entre ésta y las políticas públicas. Específicamente, se analizará el caso boliviano desde la llegada a la Presidencia de Evo Morales. Para esto, en la primera sección se abordan algunos de los debates más importantes acerca del concepto de interculturalidad, para lo cual, se menciona la concepción de colonialidad, decolonización y la cuestión del poder. Finalmente, se toma una visión crítica acerca de la implicancia de la “inclusión social” que actualmente pregonan la gran mayoría de los Gobiernos en América Latina, tendencia de la cual Bolivia es parte. Asimismo, se considera necesario destacar que en estos esfuerzos de “inclusión”, el Estado boliviano considera que es la educación un elemento fundamental de tracción.

En la segunda sección, se describirá la decadencia del “Proyectorado” cuyo final lo marca el aval del Gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS) al apoyo presupuestario con el objetivo de entender cómo fue cambiando el discurso sobre interculturalidad en el seno estatal y dentro de los espacios de enlace entre las políticas públicas y la cooperación. En este sentido, se torna importante mencionar los cambios introducidos en el proceso de canalización de la ayuda a partir de la Declaración de París ya que, desde su vigencia, se fortalecen los debates acerca de los beneficios que representa el apoyo presupuestario a los países receptores. También se abordaran las implicancias de esta transformación para el proyecto de país conducido por el Gobierno

del MAS. Este proyecto se basa en las ideas que constituyen la esencia cultural del pueblo aymara: el suma qamaña (Vivir Bien), el ñandereko (vida armoniosa), el teko kavi (vida buena), el ivi maraei (tierra sin mal) y el qhapaj ñan (camino o vida noble). De esta manera, se evidenciará que el auge del Vivir Bien y el discurso decolonial fueron -y son actualmente- fenómenos que fortalecieron el respeto y reconocimiento a la diversidad cultural existente en Bolivia provocando un proceso de aculturación de los pueblos indígenas bolivianos. Pero, sobre todo, en esta efervescencia etiquetada como “intercultural” se mantiene el status quo de la colonialidad y la funcionalidad a un sistema capitalista, a una reproducción del capital neoliberal y globalizada que mas que incluir, excluye.

En la tercer sección, se resaltaré el rol de la interculturalidad como horizonte de políticas públicas tomando al Vivir Bien como una herramienta funcional al proceso de fortalecimiento intercultural en un contexto capitalista.

Por último, las conclusiones se basan sobre dos ejes: primero, se concibe al Estado como actor de mayor peso relativo en las transformaciones socio-políticas que han ocurrido en Bolivia desde el fin de la etapa neoliberal de los años noventa; y segundo, se enfatiza la concepción limitada que posee el Gobierno boliviano acerca del concepto de interculturalidad, esto revela que apelar a discursos sobre interculturalidad puede ser una buena maniobra para apaciguar los reclamos sociales.

Debates acerca de la interculturalidad

El discurso intercultural está de moda. Lo que a primera vista parece una victoria de la apropiación popular del discurso intercultural y decolonizador puede resultar, desde un enfoque emancipador y crítico, un secuestro etnocéntrico, posmoderno y un tanto romántico de una herramienta de interpretación socio-política y cultural (Estermann, 2014). En efecto, el discurso intercultural puede contribuir a un proceso decolonizador profundo o, servir al modelo capitalista dominante en la actualidad.

El concepto de interculturalidad circuló fluidamente en los años ochenta dentro del ámbito educativo mientras que, en los noventa, se expandió a otros campos de acción política y académica. Lo más fácil de encontrar era la tendencia a considerar la interculturalidad como un encuentro de culturas que puede dar paso a una infinidad de relacionamientos en términos de horizontalidad o verticalidad. Sin embargo es la *multiculturalidad* la que puede definirse de esta manera.

Desde otra perspectiva, la interculturalidad es aquella que se basa en el reconocimiento de la diversidad existente pero desde una óptica céntrica de la cultura dominante y “nacional” (Walsh, 2002: 3). Esta concepción hace referencia, en realidad, a lo *pluricultural* según Walsh (2002). Aquí se ve la diversidad cultural de los países como una riqueza que se incorpora al modelo y la estructura política blanco-mestiza sin cuestionarla ni re-estructurarla. Éste es el modelo, según la misma autora, de aplicación más común en Latinoamérica y también en la región andina.

Sin embargo, diversos actores de la sociedad latinoamericana han comenzado a rechazar aquellas iniciativas que responden a lógicas neo-colonizadoras y se esconden bajo el manto de “solidaridad” de la Cooperación Internacional² (CI). De mano de discursos de interculturalidad, los proyectos y programas de CI financiados por los donantes tradicionales que codician el poder hegemónico internacional son utilizados para diluir los indicios de emancipación de las sociedades de los países receptores, y a su vez desdibujan las relaciones de poder y ocultan la colonialidad. El Estado debe ser una herramienta más para potenciar la emancipación cuidándose de concebir la interculturalidad como un simple tejido de relacionamiento entre diversas culturas y evitando las influencias foráneas que pretenden mantener el status quo. En este sentido, como afirma Viaña Uzieda (2009), la interculturalidad encierra un dilema: puede profundizarse y ser progresista e incluso emancipativa, o simplemente un mecanismo de domesticación muy eficiente en el plano del control de uno de los aparatos ideológicos de la sociedad, la educación (Viaña Uzieda, 2009: 19).

En consecuencia, como garante del bienestar de su pueblo, el Estado debe asumir la mayor responsabilidad frente a la interculturalidad, y además, su accionar debe estar bajo la mirada atenta de los que quieren ser emancipados. Es aquí donde los mecanismos de CI juegan un papel relevante, ya que pueden transmitir un discurso de interculturalidad vacío de contenido o contribuir al proceso de emancipación del receptor. El Estado debe velar por mantener intacta la intencionalidad político liberadora de la interculturalidad, sea a través de la CI como de las políticas públicas.

Como plantea Walsh (2002), la interculturalidad es simplemente la posibilidad de una vida, de un proyecto distinto. La posibilidad de *un proyecto alternativo* que

² Un hito fundamental en esta tendencia es, cuando en 2005, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) solicita al Estado ecuatoriano rechazar la segunda fase del Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE) que se iniciaría con el Banco Mundial (BM) (Viaña Uzieda, 2009).

cuestiona profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo que en este momento vivimos (Walsh, 2002: 140, énfasis propio). En efecto, se torna conveniente enfatizar que la interculturalidad, más que una simple interrelación entre culturas, implica diversas formas de desestructuración de los mecanismos de dominación capitalista y colonial, como un paradigma que es pensado a través de la praxis política (Walsh, 2007: 175-176).

Antes de seguir, se considera fundamental aclarar lo que se entiende por *colonialidad*. Según la filosofía intercultural crítica, el factor a superar para lograr un verdadero proceso de emancipación social es la colonialidad de los pueblos. Siguiendo a Estermann (2014), la colonialidad se puede definir como: “(...) una gran variedad de fenómenos que abarcan toda una serie de fenómenos desde lo psicológico y existencial hasta lo económico y militar, y que tienen una característica común: la determinación y dominación de uno por otro, de una cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir por otros del mismo tipo. En sentido económico y político, la “colonialidad” es el reflejo de la dominación del sector extractivo, productivo, comercial y financiero de los estados y sectores “neo-colonizados” (“Sur”) por parte de los países industrializados (“Norte”), lo que lleva a la dependencia y del “desarrollo del sub-desarrollo”, la sub-alternidad y marginalidad de las “neo-colonias” frente al dominio de los imperios dominadores” (Estermann, 2014: 350).

En este sentido, la cultura de cada Estado latinoamericano se encuentra contaminada por el germen del conquistador. En pos de prevenir ser funcional a la globalización neoliberal, tener en cuenta la *cuestión del poder* es fundamental para analizar el rol de la interculturalidad en las políticas públicas y en la Cooperación Internacional. Según el mismo autor, el discurso de la descolonización e interculturalidad, tal como se lo percibe en los documentos del Estado y de los movimientos indígenas y sociales en Bolivia, es una muestra de este peligro (Estermann, 2014: 352). Así, el discurso de la “inclusión” y del “diálogo” de los líderes políticos de la región latinoamericana -como Evo Morales- pueden invisibilizar estructuras de asimetría y hegemonía que son características de sociedades coloniales (Estermann, 2014). Fácilmente, *el discurso de la “inclusión”* puede transformarse en un aliado del proceso de homogeneización social fomentado desde las bases del capitalismo de mercado, ante observaciones ligeras puede parecer emancipador, sin embargo, éste parte de una premisa de asimetría y dominación.

Desde la Revolución Nacional de 1952, el discurso de la “inclusión” en Bolivia ha sido el dominante y fue acompañado por esfuerzos de ampliar la escolaridad entre la población indígena y el acceso a las “bondades de la modernidad occidental”. “Incluir” era sinónimo de “desarrollo”, y éste a su vez de “modernización” y participación en la “civilización”. Por lo tanto, esta “política inclusiva” ahonda la colonialidad, a su vez, tampoco es intercultural ya que sigue en el marco de la monoculturalidad impuesta. La definición de la identidad boliviana, a partir de su condición del mestizaje –lo que ocurrió también a nivel latinoamericano- trataba de subsumir otras identidades étnicas y culturales bajo una categoría “colonial” y no con la perspectiva de una *decolonización profunda* (Estermann, 2014: 356, énfasis propio). Este proceso de “inclusión” se suele llevar a cabo por medio de la “educación intercultural” y del bilingüismo: esto es en realidad, subordinación a la lógica, cultura y lengua dominante.

En este contexto, donde la interculturalidad se reduce a la “educación intercultural” y al bilingüismo, se cree necesario superar la exaltación formal de la diversidad que pretende mantener las instancias y estructuras del poder y el modelo económico. Los líderes políticos latinoamericanos deberían enfrentarse a la idea de los Estados neoliberales que, como parte de su nuevo discurso, diluyen la interculturalidad en la “educación intercultural bilingüe” y la interpretan como el simple reconocimiento a la diversidad cultural.

Estado, interculturalidad y los cambios introducidos

El auge de los discursos políticos y académicos que vinculaban la interculturalidad (en el sentido funcional) con la desigualdad fue en los años noventa. Por su lado, en el ámbito educativo, se solía confundir la diversidad con la desigualdad, por lo que la solución a los conflictos sociales de los marginados era la “inclusión” y el fortalecimiento del carácter universal. Con estos debates como telón de fondo es que comienzan las crisis en la región latinoamericana, la población que se encontraba marginada del sistema neoliberal, tras los efectos de las políticas de ajuste, se encontrarían en una situación de marginalidad extrema. En Bolivia particularmente, se estimaba que la pobreza alcanzaba el 60% de la población, afectando a diferentes grupos poblacionales de manera distinta. En este sentido, los jóvenes menores de 18 años de las poblaciones indígenas y campesinas fueron el segmento relativamente más afectado (según datos del Censo 2001). Es en este escenario que la “interculturalidad”

comienza a vincularse estrechamente con los pueblos indígenas y con el respeto a la diversidad cultural boliviana.

Hasta comienzos del nuevo milenio, la “interculturalidad” en Bolivia era funcional al proyecto neoliberal y globalizador, e impuesta desde afuera. Con la llegada de Evo Morales a la presidencia, la “interculturalidad” siguió siendo funcional, pero ahora su concepción statuquista se erguía desde el mismo Estado boliviano. En Bolivia, lejos de ser emancipadora y decolonial, la “interculturalidad” es statuquista y reduccionista.

El rol de la interculturalidad en la lucha “Proyectorado” vs. apoyo presupuestario

Durante los años en los que predominaron las ideas neoliberales en Bolivia, el Estado se vio sumamente debilitado como garante del bienestar social, en consecuencia, las necesidades sociales existentes fueron atendidas por las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) y sus proyectos (Carmona, 2008). La cara amable del neoliberalismo la constituyó el “Proyectorado” que buscaba paliar el que se identificaba como el principal problema de la sociedad boliviana: la pobreza.

El Proyectorado entendía la interculturalidad como multiculturalidad y como simple reflejo del mundo cultural de los pueblos indígenas, en efecto, los donantes tradicionales -en su accionar a través de las ONGs- proponían iniciativas de CI que, a su vez, reducían esta concepción de “interculturalidad” a la enseñanza del bilingüismo en las escuelas bolivianas. Como plantea Walsh (2004), la multiculturalidad asumida como parte de políticas (una de ellas, la educativa) ya globalizadas, se basa en el reconocimiento, la inclusión e incorporación de la diversidad cultural para mantener el status quo, la ideología neoliberal y la primacía del mercado. En la etapa neoliberal, esto se lograba reduciendo lo que se consideraba como “interculturalidad” a términos lingüísticos. Al legalizar la “educación intercultural bilingüe”, los países latinoamericanos asumieron que lo intercultural poseía un fuerte sentido socio-estatal de burocratización.

La Cooperación Internacional poseía una lógica compartimentada, es decir, los fondos canalizados por esta vía tuvieron la capacidad de responder rápidamente a las demandas de pequeños grupos de interés, pero la desarticulación de las políticas públicas nacionales generó un impacto negativo sobre el conjunto de la sociedad como consecuencia de la falta de coordinación política entre los diferentes actores en la etapa

de diseño de las políticas. Del mismo modo, se desarrolló un complejo proceso de transnacionalización, focalización y privatización de la política social³. De esta manera, las instituciones bolivianas de Gobierno se vieron deterioradas por la creación de varias instituciones ad hoc que manejaban de forma autónoma los proyectos de cooperación como balas infalibles contra la pobreza (Carmona, 2008:2). La inmensa cantidad de proyectos que se ejecutaron durante la etapa neoliberal en Bolivia descartaron la multidimensionalidad y la estructuración de los conflictos sociales socavando toda posibilidad de emancipación social. A su vez, estas políticas movilizaron la intervención de un menor número de actores, adoptando formatos más simples, con relativamente menos instancias de negociación y reinterpretación de sus contenidos. Ahora bien, si la pobreza era el problema principal de la sociedad boliviana, entonces, la solución se basaba en “incluir” a aquellos que se habían salido del sistema en el mercado de trabajo, es decir, en el sistema capitalista neoliberal. En efecto, *la educación* se transformaba en un elemento fundamental para mantener el grado statuquista y así aumentar la participación ciudadana de los tradicionalmente “marginados” (como las poblaciones indígenas) y de los pobres.

Por lo general, los proyectos planteaban planes de corta duración que pocas veces estaban vinculadas o integradas a políticas públicas más amplias. Lo dicho abre el debate sobre el rol que la Cooperación Internacional opera a través de este tipo de métodos de intervención, puesto que el carácter aislado de estos programas parecen responder más a los intereses específicos del donante o de los actores involucrados en su ejecución, que a los lineamientos generales del Estado en los que desembarcan. Más aún, son cuestionados por arrojar resultados poco eficientes respecto de la resolución del problema que quieren mitigar, fundamentalmente por la falta de adecuación de las

³ La transnacionalización de la política social tuvo un amplio desarrollo bajo el rol tutelar adoptado por los donantes y agencias de cooperación hacia con los denominados países de renta baja. Desligando al Estado nacional de su competencia en el área, estos actores se irguieron como responsables de los esfuerzos de “desarrollo” del país empobrecido a través de una suerte de “tercerización” de los servicios públicos. Por su parte, el proceso de focalización respondió a una estrategia generalizada de esfuerzos dirigidos a los sectores relativamente más pobres. Aquello facilitó el auge de operaciones asistencialistas (cuando no de emergencia), segmentadas y aisladas en relación a otros grupos poblacionales -como los pueblos indígenas-. Por último, puede decirse que la CI favoreció, a través del método de proyectos, la proliferación de ONGs que en nombre de la sociedad civil obtuvieron el monopolio de la evaluación, planificación y ejecución de la intervención. Se provocó con esto un fuerte avance hacia la privatización de los servicios sociales. Ahora bien, si se quiere ir más lejos, puede decirse que lo obtenido al final de los experimentos neoliberales en este campo fue la despolitización misma de la cuestión social. En efecto, la tecnificación de la intervención y el fuerte protagonismo de las ONGs, dejaron fuera del debate al conflicto social necesario para eliminar las causas estructurales de la pobreza enquistadas en el sistema económico.

medidas adoptadas al contexto general en el que se desenvuelven. Es aquí donde el *apoyo presupuestario* aparece como instrumento de apropiación y armonización, capaz de colocar al país receptor (ahora socio) como protagonista de los esfuerzos cooperativos.

En definitiva, el discurso “intercultural”, como lo presenta el gobierno de Evo ha servido para argumentar las ventajas del apoyo presupuestario frente a las características del Proyeectorado. El telón de fondo de la lucha entre estos mecanismos de cooperación poseía un fuerte matiz político, es decir, se encontraba en juego la constancia de la influencia de los donantes tradicionales, especialmente de Estados Unidos, frente a un Estado que pretendía recuperar su lugar como garante de las necesidades sociales. La primacía del apoyo presupuestario sobre la lógica de los proyectos significó minimizar el poder de ciertos actores internacionales sobre terreno soberano, por lo que este discurso le ayudó al Gobierno a ganar autonomía y, a la vez, a armonizar la crítica con los movimientos sociales sobre las propiedades neoliberales del Proyeectorado.

La metamorfosis a partir de Evo

La pobreza sería un verdadero problema para las sociedades de América Latina al finalizar la década del noventa. Las crisis económicas que desató el modelo neoliberal en la región aumentaron el descontento social, de modo, luego de crisis muy profundas, con manifestaciones económicas, políticas, sociales e institucionales, nuevas orientaciones, alejadas del modelo hegemónico durante la década de los noventa, junto a circunstancias externas excepcionalmente favorables, dieron forma a un nuevo escenario para las políticas públicas (Martínez Nogueira, 2010:15). En Bolivia, el líder político Evo Morales del Movimiento al Socialismo (MAS) -y primer presidente de origen indígena⁴- inició un nuevo proyecto nacional incentivando la *coordinación de las políticas públicas* para así lograr los objetivos establecidos en el modelo. A partir de 2006, las medidas tomadas por el Gobierno de Evo Morales impulsaron una agenda de cambios estructurales basada en las demandas de los movimientos sociales acerca de la “nacionalización” de los recursos naturales y la convocatoria de una Asamblea Constituyente (Carmona, 2008). Evo desechó el “Proyeectorado” y les exigió a los donantes y agencias de cooperación la máxima transparencia sobre la gestión de los

⁴ El presidente Evo Morales descende de una familia aymara, nación indígena que tiene como pilares fundamentales en la formación de toda persona, tres palabras sabias: ama sua (no seas ladrón), ama quella (no seas flojo) y ama hulla (no seas mentiroso).

fondos y su articulación con el Plan Nacional de Desarrollo (PND). En efecto, la llegada de Morales al Gobierno boliviano cambió la relación de rivalidad histórica entre el Estado y los movimientos sociales. En principio, para minimizar los costos políticos, esta relación se fue articulando a través de canales formales de comunicación, como la instancia de encuentro político CONALCAM (Coordinadora Nacional para el Cambio). De esta manera, según Carmona (2008), en Bolivia se lograron concretar espacios funcionales en los que convergen “lo técnico”, “lo político” y “lo social”. Además, el líder político boliviano optó por gobernar junto a las alcaldías rurales e impulsó un modelo de política pública como *acción colectiva*. Ahora, la Cooperación Internacional canalizaba los intereses y objetivos sociales del Gobierno nacional.

En este contexto, los profesionales comprometidos de las ONGs -ahora militantes- pasaron de representar intereses sectoriales a convertirse en un nexo entre “lo político” y “lo técnico” en áreas de alta sensibilidad social. Este nexo viene a garantizar la viabilidad técnica de las políticas públicas para lo cual, el MAS buscó también aliados locales y extranjeros para diseñar y ejecutar sus propias políticas. En definitiva, al favorecer el desarrollo de mecanismos de intervención de la CI diferentes al Proyectorado, el Gobierno se propuso defender un margen de acción soberano y autónomo. Más aún, estos instrumentos novedosos se colocaron al servicio de los intereses nacionales que, expresados en políticas públicas integrales, comenzaban a erradicar la estrategia de adoptar propuestas políticas aisladas facilitadas por el financiamiento externo.

La serie de políticas que se iniciaron con objeto de revertir las consecuencias de la etapa neoliberal iban desde la nacionalización de sectores estratégicos hasta la modificación de la política exterior del país⁵ y de la Constitución Nacional. En 2009, la nueva Constitución boliviana⁶ entiende la interculturalidad como un “(...) instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y

⁵ Anteriormente, bajo el modelo neoliberal, la política exterior boliviana se basaba en una relación bilateral asimétrica con los organismos internacionales y los países donantes desarrollados, es decir, Estados Unidos, Japón y los países europeos. En aquel modelo, el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) se encargaban de tutelar la solvencia financiera del país y la “bondad” de sus políticas, mientras que los donantes concedían ayuda al desarrollo en forma de programas y proyectos (Carmona, 2008:20). Este viraje iniciado por Evo buscaba profundizar la unión latinoamericana a través de acuerdos de integración regional y la búsqueda de relaciones de interdependencia con países emergentes en un escenario internacional marcado por la multipolaridad. Además, se profundizaron los vínculos con las transnacionales de países emergentes (por ejemplo, con Petróleos de Venezuela S.A) con proporciones variables de capital estatal y naturaleza semi-pública.

⁶ Disponible en: <http://www.presidencia.gob.bo/documentos/publicaciones/constitucion.pdf> [acceso el 09/06/2015]

naciones” (Art.98: I) y agrega que “el Estado asumirá como fortaleza la existencia de culturas indígena originario campesinas, depositarias de saberes, conocimientos, valores, espiritualidades y cosmovisiones” (Art.98: II). Según la Constitución, se “reconoce la existencia anterior a la colonia de las naciones y pueblos indígena originario campesinos garantizando su derecho a la libre determinación, en el marco de la unidad del Estado. Así se establece e impulsa la descolonización del país” y “el Estado asume los valores indígena originario campesinos como propios: el suma qamaña (vivir bien), el ñandereko (vida armoniosa), el teko kavi (vida buena), el ivi maraei (tierra sin mal) y el qhapaj ñan (camino o vida noble). De manera que los pueblos indígena originario campesinos, no sólo aportan con su cultura al Estado, sino también con su filosofía de vida” (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009: 170).

Estos pasajes de la Constitución boliviana dan cuenta que la multiculturalidad y la pluriculturalidad juegan el rol de “interculturalidad”. Se establece como eje central del nuevo proyecto de país a *las ideas del Vivir Bien*, lo que enfatiza el respeto y reconocimiento por la diversidad cultural, y a su vez reduce los debates interculturales a las problemáticas que circunden a las poblaciones indígenas y campesinas.

Siendo la educación la herramienta elegida para profundizar el proceso de “inclusión” y lucha contra la desigualdad⁷, la Constitución declara el carácter “intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo” (Art. 78: 2), su fundamentación “abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria” (Art. 78: 3), y su contribución al “fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y el entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado” (Art. 80: 2).

Con respecto a las modificaciones que desarrolló el MAS en el campo educativo es importante mencionar la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez que

⁷ Cabe destacar que un importante espacio de enlace entre las políticas públicas bolivianas y la cooperación es el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) donde la interculturalidad se define simplemente como el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural de los pueblos. Como se ha mencionado, la educación se transformó en el medio ideal para ejecutar el discurso intercultural. El objetivo primordial del SEM es afianzar y profundizar la unión latinoamericana a través de un proceso incesante de integración educacional, esto pondera la integración regional por sobre la calidad de la educación que recibe el alumnado de los países del MERCOSUR y sobre iniciativas que traten de profundizar prácticas y políticas educativas interculturales.

sienta las bases y pautas para profundizar el proceso de “descolonización” y refundación educativa (lanzada en 2006). Esta Ley es aprobada en 2010, su versión definitiva⁸ incorpora la noción de interculturalidad en las bases de la educación boliviana: “Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas “ (Art. 3: 8). Sin embargo, el esfuerzo por incentivar la emancipación social se puede ver desvinculado del discurso “intercultural”: la educación “es liberadora en lo pedagógico porque promueve que la persona tome conciencia de su realidad para transformarla, desarrollando su personalidad y pensamiento crítico” (Art. 3: 14) y pretende “contribuir a la consolidación de la educación descolonizada, para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana” (Art. 4: 1). En este sentido se define la interculturalidad como “el desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia” (Art. 6: II). Como se puede denotar, en la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez se entiende la interculturalidad como pluriculturalidad, de modo que la lógica desde la cual se concibe es puramente funcional al sistema statuquista vigente.

Los fenómenos que aceleraron el proceso

En Bolivia, el auge del uso del apoyo presupuestario como mecanismo de CI se inició en París, y se profundizó a partir de la llegada de Evo Morales al Estado boliviano. La Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda (2005), el Consenso Europeo sobre Desarrollo de 2006 y el Programa de Acción de Accra iniciado (2008) habían dirigido claramente el cambio hacia el apoyo presupuestario, obligando a los donantes a canalizar la ayuda a través de los sistemas nacionales de los países receptores

⁸ Disponible en: <http://bolivia.infoleyes.com/shownorm.php?id=2676> [acceso el 09/06/2015]

(Álvarez, 2010:2). Si bien se han generado nuevos conflictos, la modalidad de apoyo presupuestario le ha servido al Gobierno boliviano para poner los flujos de ahorro externo a merced de los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo (PND) de 2006.

Desde la Declaración de París, los donantes se han esforzado en adaptar sus enfoques de ayuda externa y promover nuevos instrumentos financieros, como la ayuda presupuestaria o la ayuda sectorial programática (Carmona, 2009:2). En este sentido, Estados Unidos -principal donante de Bolivia durante la etapa neoliberal- se apuró a replegar su intervención a los departamentos donde podía financiar municipios y organizaciones de la sociedad civil afines ideológicamente poniendo en evidencia los intereses ocultos por detrás de su ayuda militar y provisión de equipos antinarcóticos. El perfil del cooperante tecnócrata (propio de Estados Unidos) fue superado por las nuevas políticas públicas del Gobierno del MAS, las cuales también dejaron al descubierto los intereses geoestratégicos y la agenda política de los donantes. Esta transformación radical acarreó un costo político⁹ en el escenario internacional, por lo que se podría pensar que la estrategia de los tradicionales donantes de Bolivia fue hacerle creer a la sociedad que la dependencia de su país para con ellos era mayor que la dependencia real, sin embargo, el Gobierno se encargó de desmitificar esta creencia a través del crecimiento económico, superávit fiscal, superávit comercial y aumento de las reservas de divisas.

En parte, estos logros económicos y financieros se debieron gracias al aumento de la renta petrolera a partir del 2003 que comenzó a sustituir las fuentes externas de financiamiento. También, de la mano del Gobierno del MAS surgieron nuevos mecanismos para canalizar fondos y financiar el crecimiento económico con “inclusión social”. Se trata de mecanismos vinculados a la dinámica de los gobiernos municipales o prefecturas, pero también a iniciativas del Gobierno central (Carmona, 2008). El apoyo presupuestario en la Cooperación Internacional fue uno de estos mecanismos, ahora bien, este instrumento permite a los donantes aumentar el suministro de ayuda, cumpliendo así con los compromisos de desembolso asumidos mediante los Objetivos del Milenio (ODM), sin tener que incrementar sus propias operaciones administrativas y, así, poder limitar los costes. Como se puede denotar, esta motivación tiene más que

⁹ Bolivia quedó excluida del sistema andino de preferencias arancelarias perjudicando así su balanza comercial con los países del bloque andino, y además quedó fuera de la lista de países que luchan eficazmente contra el narcotráfico.

ver con las dinámicas institucionales de los donantes que con la reducción de la pobreza (Álvarez, 2010).

La cuestión de poder se hace notar también a través de los mecanismos de CI. Como la normativa sobre interculturalidad, la CI puede ser funcional al poder hegemónico y a un sistema globalizado de reproducción del capital con el propósito de mantener el *statu quo* colonial y servir al proyecto capitalista neoliberal. Si bien el apoyo presupuestario se considera a priori relativamente más benéfico para la sociedad boliviana que el “Proyectorado”, éste se encuentra ligado exclusivamente a la política macroeconómica corriendo el riesgo de dejar por fuera las consideraciones políticas y económicas-financieras de otra índole. Dejando de lado los “proyectos de desarrollo” - que según el PND 2006, sólo significaron una inyección externa de recursos financieros y tecnológicos que se tradujo en un gasto ineficiente de ahorro externo-, el país superó la influencia que las organizaciones multilaterales y los acuerdos bilaterales ejercían en el proceso de desarrollo económico como así también la dependencia de las empresas transnacionales. La modalidad de apoyo presupuestario se presentó como una alternativa que acompañó las políticas públicas del Gobierno de Evo de acuerdo a los objetivos del PND 2006.

En conclusión, durante la etapa neoliberal en la que predominaba el Proyectorado, la interculturalidad comenzó a discutirse a través del campo educativo de mano de la multiculturalidad y de la pluriculturalidad, con eje en las cuestiones lingüísticas. Los proyectos de Cooperación Internacional, junto a las políticas sociales que acompañaban los objetivos de cada iniciativa eran dirigidos por actores externos a las necesidades sociales del pueblo boliviano. Por lo que, la “interculturalidad” era funcional al proyecto neoliberal y globalizador, e impuesta desde afuera. Como plantea Walsh (2010), mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uninacionales por práctica y concepción) y dejando fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural -las que mantienen la desigualdad-, la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello (Walsh, 2010: 12).

Con la llegada de Evo Morales a la presidencia, la “interculturalidad” siguió siendo funcional, pero ahora su concepción *statuquista* se erguía desde el mismo Estado

boliviano. Un proceso genuino de interculturalidad (o de interculturalidad crítica) debe superar perspectivas reduccionistas sobre las problemáticas que implican las necesidades sociales, éstas deben entenderse más allá de las poblaciones indígenas y de los segmentos de población tradicionalmente marginados del sistema, ya que como proyecto alternativo, la interculturalidad afirma modificar las relaciones, estructuras, y la totalidad de la matriz de poder que mantiene la desigualdad, inferiorización, racionalización y discriminación del otro.

La interculturalidad como horizonte de políticas públicas

Los proyectos sociales y los propósitos de Estado se reflejan en las políticas públicas en general y en las educativas en particular (Tubino, 2002: 51). Autores como Tubino (2002) plantean que durante los años noventa, las políticas educativas latinoamericanas priorizaron el aumento de calidad y eficiencia en la gestión por sobre los *requerimientos de equidad*, y por esta razón, la desigualdad educativa entre los sectores favorecidos por dichas políticas y los demás grupos se mantuvo constante. En este período, la interculturalidad estuvo ausente en las políticas sociales mientras que la multiculturalidad se hacía eco de un discurso estatal reaccionario ante los procesos de uniformización cultural provocados por la globalización.

La educación pública en América Latina se ha basado en iniciativas de discriminación positiva¹⁰. Como parte del tejido social, la escuela ha replicado sobre su alumnado las asimetrías culturales, sociales y económicas de la población. En el contexto en el que se encuentra inserta reinan las desigualdades y la discriminación, efecto del desapego al otro como ser humano y también como ciudadano. El acto de ignorar al otro como individuo es ignorarse a uno mismo, la diversidad es una de las características principales de las sociedades modernas. En otras palabras, la *tolerancia cultural* debe ser la base del sistema educativo para que a través de éste se amplíe el proceso de interculturalidad.

En este sentido, el pleno respeto y reconocimiento a las poblaciones indígenas podría considerarse un avance hacia la interculturalidad, es decir, como uno de los factores que deberían darse en el proceso. La decolonización profunda puede progresar de mano de la exacerbación por la cosmovisión indígena, como viene sucediendo en

¹⁰ Para mayor información ver Tubino Fidel (2002) “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva” en *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades* Norma Fuller (ed.) (Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú).

Bolivia, y junto a las ideas del Vivir Bien, pero la interculturalidad no puede reducirse a la erudición del indio. Especialmente en el caso idiomático ligado al campo educacional, dado el carácter instrumental que ha marcado su uso desde el primer momento colonial, las lenguas indígenas funcionaron como correa de transmisión de los esfuerzos cristianizadores del primer momento colonial para luego convertirse en obstáculo civilizador en el momento del liberalismo republicano. Más recientemente, las lenguas indígenas vuelven a ser valoradas como herramientas de inclusión en la modernidad neoliberal (Garcés, 2009: 22). En efecto, como responsable de la generación de servicios públicos con alta pertinencia con las necesidades de la población, se considera que el Estado debería avanzar en la multiculturalización de la discriminación positiva para, desde esta base, expandir y profundizar el proceso intercultural.

Particularmente en el caso boliviano, donde el Estado pretende desarrollar un fuerte perfil dirigista, las políticas públicas deberían marcar el rumbo del proceso de decolonización profunda. El rol de la Cooperación Internacional podría ser fundamental en esta tarea. Según el Plan de Desarrollo Nacional 2010-2015 del Estado Plurinacional de Bolivia, las políticas de CI parecen estar orientadas a constituir un aparato productivo integral y diversificado en la que los organismos sociales lideren el desarrollo impulsando el proceso de acumulación interna, distribución de riquezas y la erradicación de la pobreza para Vivir Bien (Documento PND 2010-2015). La contradicción es notoria. El Gobierno de Evo afirma que la industrialización¹¹ es el camino a seguir para lograr un crecimiento económico sostenible, en efecto, la diversificación del aparato productivo se vuelve fundamental para sumar valor agregado a los productos bolivianos de exportación, de forma de aumentar sus precios en el mercado internacional y engrosar las reservas (en divisas) del país. En este escenario, los organismos sociales deberían dirigir la distribución de ingresos hacia los sectores poblacionales marginados con el propósito de combatir la pobreza y la desigualdad. De modo que el PND habla de incluir a la población pobre y marginada (como las comunidades indígenas y rurales) al nuevo “patrón de desarrollo”. Aquí radica la contradicción de fomentar el Vivir Bien (VB) y la emancipación social en un modelo de

¹¹ El PND vigente afirma que el proceso de acumulación interna se debe profundizar “en un marco conceptual de solidaridad, dignidad, complementariedad e inclusión social en armonía con la naturaleza para Vivir Bien. Impulsar el desarrollo nacional a través del uso e industrialización de los recursos naturales (...)” (Documento PND 2010-2015: 199).

país cuyo objetivo transversal es mejorar su posición económica y comercial en el mercado internacional. Es cierto que el documento del PND 2010-2015 se ve atravesado por las ideas del VB, de la decolonización, de la igualdad, y de la diversidad cultural, pero el telón de fondo sigue siendo el mismo, es decir, la búsqueda por pertenecer a un sistema que excluye en vez de incluir, y cuya supervivencia se basa en la explotación, la discriminación, la desigualdad, el egoísmo, y demás factores que impiden la interculturalidad como proceso real de decolonialidad y emancipación.

El PND 2010-2015 plantea que las políticas sociales bolivianas romperán con el sometimiento a las políticas de crecimiento económicas, propias de un Estado neoliberal, sin embargo, se abstiene de proponer un proyecto alternativo basado en la interculturalidad. En este sentido, en cuanto a la concepción de desarrollo, el PND 2010-2015 plantea que “la urdimbre multicultural que conforma nuestro país es invisible para esta lógica, de ahí que la comunidad y lo indígena fueron sentenciados a diluirse por el colonialismo y la globalización” (Documento PND 2010-2015: 9). Se asume el desarrollo sobre las bases del Vivir Bien, es decir, de la armonía con la naturaleza, el medio ambiente, con uno mismo, y con el otro. De esta manera, según el discurso oficial boliviano, a diferencia de lo que sucedía durante la etapa neoliberal, el desarrollo se convierte en un proceso colectivo de decisión y acción de la sociedad como sujeto activo. En efecto, desde la normativa, el Plan de Desarrollo vigente fomenta una concepción de interculturalidad restringida.

Conclusiones y comentarios finales

El caso boliviano demuestra que la influencia de los donantes puede imponer agendas desvinculadas de las necesidades sociales y, en suma, profundizar las debilidades del aparato institucional del Estado para mantener el status quo colonial. Es aquí donde el Estado, en su encuentro con los diferentes actores sociales debería esforzarse por fortalecer sus estructuras institucionales de forma de ocupar un *rol dirigista* en el proceso de emancipación y de construcción de un proyecto alternativo. Siguiendo a Skocpol (1989), si el margen de *autonomía* del Estado es relativamente amplio dependerá de los propios intereses de éste, si puede ser considerado una ventaja o una desventaja a la hora de enfrentar las influencias de otros Estados o instituciones internacionales. Las estructuras del Estado, los grupos de interés establecidos y los grupos de oposición pueden reflejar las formas de organización y los fines de los demás

(Skocpol, 1989:189). Es decir, si bien se debe tener en cuenta que la autonomía del Estado puede variar de acuerdo a las diferentes áreas de acción política y, que no es un rasgo estructural del sistema político, ésta puede ser aprovechada para llevar a cabo los intereses colectivos de la sociedad y fomentar la interculturalidad en pos de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos o, puede ser permeabilizada con los intereses foráneos a través de diversos mecanismos de Cooperación Internacional.

Durante los años neoliberales, el aparato estatal boliviano tuvo una autonomía sumamente reducida mientras que con la llegada de Evo Morales al Gobierno, el Estado gozó de un grado de autonomía relativamente amplio, y además, esto se utilizó para tratar de responder a las necesidades colectivas del pueblo boliviano tras las políticas de ajuste. De esta manera queda demostrado que la autonomía del Estado siempre se encuentra políticamente orientada, por lo que arroja políticas públicas basadas en ciertos intereses. Por esta razón, una iniciativa de Cooperación Internacional que involucre un apoyo presupuestario siempre debería estar sujeta a un análisis político. En efecto, el accionar del Estado debe ser politizado, al igual que el quehacer profesional. Las políticas públicas, así como las iniciativas de cooperación deben evitar reducirse a tecnicismos y a evaluaciones de eficiencia y calidad. En Bolivia, esta reducción llevó al país a convertirse en un “Proyectorado”.

Con el ascenso del MAS, las políticas públicas bolivianas retomaron su visión integral superando la lógica de proyecto y permitiendo el resurgir de múltiples formas de canalizar los fondos públicos y privados (nacionales y extranjeros) para financiar el modelo propuesto. Desde el comienzo del Gobierno de Evo Morales, la sociedad boliviana se viene repolitizando, lo que ha impulsado una serie de movimientos sociales que, además de combatir la pobreza, se mueven en la arena política convirtiéndose en “sujeto de proceso de cambio” (Carmona, 2008).

En resumen, como parte de una estrategia elaborada, la Cooperación Internacional justificó su intervención en la política boliviana con la necesidad de paliar el descontento social generado por grandes bastiones de población pobre y “excluida”. Sin embargo, en la práctica, la modalidad de cooperación adoptada (el proyecto) fue funcional a un sistema que demostró potenciar las diferencias sociales ya existentes. En definitiva, el Gobierno procuró revertir su lógica dependientista y fortalecer los márgenes de autonomía pero, sin fortalecer los esfuerzos por lograr la emancipación real del pueblo. Las estrategias de “desarrollo” que hasta entonces recaían sobre las

manos del financiamiento externo fueron redirigidos hacia la órbita pública adoptando mecanismos innovadores y autonómicos. A su vez, éstas encontraron su origen en un diálogo sin precedentes con los sectores de la sociedad históricamente destinatarios de la intervención, convertidos ahora en sujetos políticos con voz, pero sin voto. En este proceso, las poblaciones indígenas obtuvieron un papel protagónico como nuevos actores con relevancia en el esfera política del Gobierno. El actor principal de este proceso de cambio fue el Estado, pero las comunidades indígenas y campesinas fueron ganando cada vez mas espacio en los debates sobre el modelo de país.

Desde fines de los noventa hubo una preocupación etimológica de grupos indianistas e indigenistas que buscaron traducir, lo más acertadamente posible, la palabra desarrollo y progreso en las lenguas indígenas demostrando la certeza de una incompatibilidad entre políticas llamadas de “desarrollo”, tanto del Estado como de la Cooperación Internacional cuyos impactos fueron negativos para la población indígena ya que se constató que entre las expectativas desarrollistas de los diseñadores de proyectos y la población destinataria había una incompatibilidad y desencuentros (Ascarrunz, B., 2011). Pues bien, de acuerdo a diferentes lecturas filológicas, la equivalencia de la palabra desarrollo y progreso en las lenguas indígenas reflejaron algunos acercamientos como *Suma Qamaña* en aymara, *Sumaj Kausay* en quechua y *Ñandereco* en Guarany. En Bolivia, esta discusión etimológica llegó a constataciones fundamentales sobre dos tipos de matrices civilizatorias: la indígena y la capitalista. No es casual que hubiera sido el Ministro David Choquehuanca quien revivió el tema en las discusiones de diseño del Plan Nacional de Desarrollo 2006-2011 donde se plasma por primera vez, a nivel de políticas públicas, el tema del Vivir Bien que pasa a convertirse en el objetivo superior de las políticas quinquenales de dicho Plan (Ascarrunz, B., 2011:12).

Ahora bien, es necesario enfatizar que las estrategias de los países están condicionadas por una variedad de factores como el tipo de liderazgo y de instituciones con que se cuenta, el tipo de pacto social que se establezca, las características de la economía y el tipo de sector productivo que la motorice, y las prioridades de desarrollo social que se definan (Lengyel & Malacalza, 2010: 42). En este sentido, el Gobierno de Bolivia ha considerado que la estrategia de tomar las ideas del Vivir Bien (entendidas como *Suma Qamaña*) como base del proyecto nacional era la mejor opción para fortalecer los lazos entre el Estado y los movimientos sociales. Si bien seria erróneo

considerar al VB un paradigma, ya que cada pueblo indígena, sociedad y Gobierno puede tener su propia concepción del VB, se puede tratar de definir la esencia de la cosmovisión que implicada teniendo en cuenta la imposibilidad de pensar “el Vivir Bien es”. En este sentido, el VB se posiciona como una *propuesta social alternativa* cuyo pilar es el respeto por el medio ambiente y la vida humana, animal y vegetal. En efecto, la introducción del concepto de desarrollo desde la perspectiva capitalista entre los pueblos indígenas aniquila lentamente la filosofía propia del VB, pues desintegra la vida comunal y cultural de nuestras comunidades al liquidar las bases tanto de la subsistencia como de nuestras capacidades y conocimientos para satisfacer nosotros mismos nuestras necesidades. La riqueza de la diversidad cultural boliviana se perdería al resumir en una única perspectiva los distintos significados que puede asumir el VB de acuerdo a cada pueblo indígena, a cada forma de vida campesina, a la idiosincrasia de cada sociedad, etcétera.

En Bolivia, la guía del VB parecería significar también interculturalidad, pero como analizamos en este ensayo, el proceso intercultural supone ir mas allá del reconocimiento y respeto a la diversidad cultural. La concepción limitada que posee el Gobierno boliviano al respecto revela que apelar a discursos sobre interculturalidad puede ser una buena maniobra para apaciguar los reclamos sociales. Si bien la incorporación de las ideas del VB a la plataforma del proyecto de país puede considerarse como un acercamiento al proceso de emancipación social y decolonización, existe la trampa de caer en la exaltación de la cosmovisión indígena y predicar una visión reduccionista de interculturalidad. En el ámbito normativo, “lo intercultural” asume un peso significativo, mientras tanto, en la práctica, es decir, en las políticas públicas y en las políticas de cooperación, esto responde a lógicas coloniales y statuquistas. En consecuencia, el proyecto de Evo es contradictorio en esencia. Por un lado, se pretende aumentar los esfuerzos por modificar la estructura productiva para industrializar la economía y agregarle mayor valor agregado a las exportaciones de forma de ganar un posicionamiento económicamente mas beneficioso en el mercado internacional. Un interés de base capitalista. Y por otro lado, la efervescencia del discurso “intercultural” trata de minimizar los potenciales riesgos de reclamos y manifestaciones de los movimientos sociales. Un interés político maquillado de “bienestar”.

Entender la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive de la filosofía intercultural crítica. Significa demoler la colonialidad y arrasar con el statuquismo.

Bibliografía

- Álvarez, Raquel C. (2010). El apoyo presupuestario en la cooperación al desarrollo europeo: Una falsa panacea. *Revista FRIDE*, (30), enero 2010.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis (Santiago)*, 13(38), 347-368.
- Gudynas, Eduardo. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, ALAI, No 462: 1-20; febrero 2011, Quito, Ecuador.
- Lengyel, M. y Malacalza, B. (2012). Países de Renta Media y Cooperación Sur-Sur: El caso latinoamericano. (Madrid: Fundación Carolina). En http://www.cooperacionsursur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=302:países-de-renta-media-y-cooperacion-sur-sur-el-caso-latinoamericano&catid=11:noticias-cooperacion&Itemid=114
- Martínez Nogueira, Roberto. (2010). La coherencia y la coordinación de las políticas públicas. Aspectos conceptuales y experiencias. En *Los desafíos de la coordinación y la integralidad de las políticas y gestión pública en América Latina*. 13 - 46.
- Medina, J. (2011). Suma qamaña, vivir bien y de vita beata. Una cartografía boliviana. *La Reciprocidad*, 20 enero. Disponible en: <http://lareciprocidad.blogspot.com/2011/01/suma-qamana-vivir-bien-y-de-vita-beata.html>
- Quintanilla Coro, V.H. 2010. La descolonización de la “subalternidad” indígena, como efecto de las “relaciones sociales”. ALAI, Quito, 18 octubre. Disponible en: <http://alainet.org/active/41714&lang=es>
- Uzeda V., A. (2009). Suma qamaña. Visiones indígenas y desarrollo. *Traspatios*, CISO, UMSS, Cochabamba, 1: 33-51.
- Rodríguez-Carmona, Antonio. (2008). El proyectorado : Bolivia tras 20 años de ayuda externa. *Oxfam*, 19 - 26.
- Rodríguez-Carmona, Antonio. (2008). Rompiendo con el proyectorado : El gobierno del MAS en Bolivia. *Itaca*, Red Solidaria.
- Rodríguez-Carmona, Antonio. (2009). Cooperación internacional y políticas públicas: ¿agua y aceite?. *Revista COSUDE*, Bolivia, junio 2009.
- Sousa Santos, Boaventura de (2008), *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipadora*. CIDES-UMSA/CLACSO/Plural, La Paz.
- Skocpol, Theda. (1989). El Estado regresa a primer plano. En Carlos Acuña (comp.) *Lecturas sobre el estado y las políticas públicas: retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*. Buenos Aires: Jefatura de Gabinete de Ministros.
- Viaña Uzieda, Jorge (2009), *La Interculturalidad como herramienta de emancipación: Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales*. Instituto Internacional de Integración – Convenio Andrés Bello, La Paz.

- Walsh, C. (2002). La problemática de la interculturalidad y el campo educativo. Ponencia presentada en el Congreso de la OEI Multiculturalismo, identidad y educación, 16 de abril de 2002.
- Walsh, C. (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad1. Conflicto e (in) visibilidad Retos en los estudios de la gente negra en Colombia, 331. Disponible en: <http://www.teatroamiradelarosa.org/sites/default/files/lablaa/antropologia/conflicto/conflicto.pdf#page=329>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75-96.

5. POSIBILIDADES DE EXISTENCIA DE LO INDÍGENA EN CLAVE DE DIFERENCIA ÉTNICA. POLÍTICAS ÉTNICAS EN COLOMBIA Y ARGENTINA

Carolina Castañeda Vargas

Introducción

Una discusión sobre los censos, el ser censado, cómo censar, sumada a la validez de los datos ha permanecido latente en los países latinoamericanos desde “la emergencia indígena” en la década de 1990. Los tonos y la importancia de las preguntas se han volcado en la idea real y fetichista de evidenciar una presencia y existencia coetánea de indígenas que algunas historias nacionales daban por extinta. La emergencia indígena vino acompañada con moldeamientos del multiculturalismo de estado a las constituciones nacionales y con ellas una suerte, en ocasiones desmedida, de paquetes legislativos. Este trabajo se ocupa de explorar comparativamente las condiciones de posibilidad social y normativa de Colombia y Argentina para nombrar, nombrarse, contar y desaparecer colectivos indígenas.

Inicialmente este trabajo tenía por objetivo comparar las posibilidades de agenciamiento de los pueblos indígenas de Colombia y Argentina. Posteriormente mi interés se dirigió a la forma en qué los antropólogos planteaban preguntas sobre la cuestión. En su mayoría los autores que había leído para el caso argentino eran también argentinos y para el caso colombiano, colombianos. Para el caso argentino me sorprendió el interés de algunos antropólogos en denunciar la inexistencia de censo o de intereses censales dirigidos a la población indígena. Una preocupación central en este caso era mostrar que esta política de invisibilidad censal era una forma de inercia de las prácticas de exterminio indígena que ayudaron a consolidar el mito de nación blanca. En contraposición, la situación de los indígenas en Colombia no era mejor y aunque hay iniciativas gubernamentales concretas de no contar o reducir las cifras de poblaciones indígenas, hay un sólido convencimiento por parte de los indígenas de que son ellos quienes deben agenciar formas de visibilidad y acceso a derechos. ¿Qué marca la

diferencia? Como ya señale intentaré mostrar que avanzar en esta pregunta requiere analizar las condiciones de posibilidad de ser y nombrarse indígena en cada país.

Identificaciones, censos y racialización

Las razones de la comparación pueden resultar en extremo personales. Cuando me acerqué al caso indígena en Argentina, como colombiana, quedé sorprendida por las preguntas divergentes que nos planteábamos. Una cuestión que resulta indispensable para los antropólogos e indigenistas argentinos es el tema del censo indígena. Una amplia bibliografía antropológica ha hecho notar cómo la construcción de la nación argentina se asienta sobre el mito de lo blanco-europeo migrante (Lenton 2011, Briones 2005, Hirsch y Gordillo 2010). Este mito tiene como caja de resonancia los proyectos de exterminio (genocidios) indígenas. Así, aunque denunciados por ser ciertos, las denuncias de los exterminios han terminado reafirmando que la población argentina es blanco-migrante porque los indígenas, se extinguieron o como explica Briones, se presentan como si estuvieran *a punto de desaparecer*. En este sentido el reclamo por los censos busca, entre otros, reconfirma, que el exterminio, por fortuna, no fue 100% exitoso –y que efectivamente no toda la población argentina es descendiente exclusiva de migrantes europeos- sino que por el contrario varios indígenas sobrevivieron a las políticas de exterminio y ahora están vivos y también hacen parte de la nación argentina. Por el contrario, aunque hubo y hay en Colombia personas preocupadas por censar y pensar la mejor manera de censar a la población colombiana para visibilizar la diversidad cultural de la nación (y también se han discutido las preguntas y también se preguntó de forma diferencial en el último censo y se realizó un censo direccionado exclusivamente a población indígena), también existe, desde la academia, una fuerte crítica y rechazo a este tipo de medidas que con pretensiones de políticas de acción afirmativa nos involucran en la administración gubernamental de las poblaciones. Esta discusión ha hecho del tema del conteo estadístico una asunto gubernamental de menor importancia académica. ¿Pero por qué se presenta esta marcada diferencia de enfoque?

La primera cuestión de por qué comparar casos en apariencia dispares tiene que ver efectivamente con los lugares dónde cada cual fijaría su mirada. O mejor dónde cada uno podría, en efecto, fijarla. Claudia Briones (2005) afirma que la juridización del tema étnico articulado alrededor de los derechos humanos en el ámbito planetario es uno de los énfasis del multiculturalismo neoliberal desde la década de 1980. En un

artículo más reciente señala la dificultad de analizar lo indígena únicamente a la luz de los planteamientos jurídicos que dejan fuera los contextos políticos argentinos de la última década (correspondiente al kishnerismo), en especial a la creación de consensos (Briones 2015). Coincido plenamente en que no necesitamos análisis jurídicos, no obstante, si con juridización nos referimos, a la vez, a procesos de subjetivación étnica, indígena y/o política, entonces creo que debemos detenernos en los proceso de juridización de lo indígena (y lo étnico).

En Colombia las definiciones del marco normativo jurídico son constantemente enunciadas por miembros de grupos étnicos quienes esperan a través de ello mostrar algún tipo de identificación, ahora legítima, o reclamar algún tipo de derecho concreto. Este proceso, en efecto, ha venido en avance desde la década de 1980 y tomó un impulso concreto con la Constitución de 1991. La antropología ha reconocido el carácter performativo de la palabra y más recientemente las teorías performativas de la identidad producidas y compiladas, entre otros, por Butler (2012) y Hall (1996) han remarcado la importancia del lenguaje y de las formaciones discursivas (incluidas las prácticas) como vehículo de producción de identificaciones. Bajo este presupuesto quiero argumentar que las lógicas del multiculturalismo volcadas en las constituciones nacionales de la década de 1990 en América Latina (Colombia 1991, Argentina 1994) ofrecen diferentes campos posibles de enunciación y de performatividad para las identificaciones. Que podrían verse reflejadas de forma diferencial, entre otros, en los censos poblacionales. Lo que pasa con esas performaciones podemos analizarlo desde varias ópticas, de momento quiero quedarme en la situación misma. La posibilidad o no de enunciarme de alguna manera, la posibilidad de generar líneas de fuga que permitan crear contingentemente lugares de enunciación desde lo que hicieron o no posible las constituciones y la capacidad performativa de esas constituciones y espacios de enunciación. Mientras la Constitución colombiana de 1991 “reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana”, la Constitución argentina de 1994 dice “reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos”. Estos presupuestos ofrecen diferentes condiciones para otro tipo de procesos como las autoadscripciones. Veamos.

El censo más allá del censo

Maidana et al (2010) muestran como los censos de población indígena en Argentina ofrecen diferentes datos en referencia a la forma en que se formulan las preguntas. Hacen notar que en el censo de 2001 se incluyó la variable de autoreconocimiento preguntando “¿Existe en este hogar alguna persona que se reconozca descendiente o perteneciente a un pueblo indígena? (Maidana et..al, 2010: 43). Hay dos cuestiones interesantes en esta pregunta, por una parte, en tanto el cuestionario se aplica al hogar y no a una persona en particular, la adscripción la respuesta está siempre dada por un tercero, al menos en la forma verbal: *alguna persona que se reconozca* (no pregunta usted o su familia se reconocen, por ejemplo). Me preguntaría si en este caso se está efectivamente hablando de reconocimiento o sólo de clasificación – y cuál sería la diferencia entre ambos-. El otro punto, es el énfasis en la “descendencia”, este aspecto, esta seriamente relacionado con el presupuesto constitucional argentino de la preexistencia de los pueblos indígenas y podríamos especular que con el mito de la nación blanco-europea. Es decir la pregunta remarca el hecho de ser indígena por ser descendiente de indígenas, en este sentido queda en cuestión la opción de identificaciones individual de otro tipo (incluida la nacionalidad) y se remarcan viejas formas de clasificación de poblaciones analizadas por la antropología como los linajes y las articulaciones subsecuentes de la ascendencia con la pureza. Cuestionamientos de este y otros órdenes fueron planteados en su momento por indígenas argentinos que finalmente participaron del rediseño de la pregunta que fue posteriormente aplicada en la una encuesta complementaria en 2004-2005. La nueva pregunta quedó “desagregada en tres variables: autoreconocimiento, origen étnico e idioma hablado” (Maidana Et..al 2010:44). Los cuestionamientos que planteaban los indígenas y algunos intelectuales era sobre la validez de los datos que arrojará la encuesta por la forma de preguntar y el objetivo era aumentar el número de respuestas positivas.

Ahora bien, si planteáramos el autoreconocimiento como una forma de identificación performativa, no sólo declarativa desde el linaje habría que aclarar que más allá de la pregunta, estarían en juego las posibilidades ideológicas y contrahegemónicas de responder sin prestar atención al mito fundación nacional argentino. O en su defecto colombiano. Claro que en Colombia la pregunta no podría incluir asuntos de descendencia en tanto que la matriz fundante de la nación es el mestizaje – es decir que en términos de nuestro mito fundacional todos somos

descendientes de los indígenas prehispánicos-. Buena parte de la efectividad de este mito, es por supuesto, que nadie en nuestro grupo familiar pueda recordar que alguna persona se reconociera descendiente de un indígena concreto con nombre concreto. Sin embargo, la performatividad hace alusión a que existen otros espacios posibles de enunciación de la diferencia más allá del linaje, y que se sea desde la enunciación . Quisiera entonces, siempre pensando en clave del censo, pasar a analizar tres aspectos que marcarían de forma contundente del espacio de enunciación como indígenas. Primero, los títulos de propiedad colectiva, segundo el de las organizaciones administrativas indígenas y tercero el ordenamiento normativo establecido desde las reformas constitucionales.

Tierras y resguardos

En el caso colombiano, la existencia previa a la Constitución de 1991 de la figura del resguardo indígena possibilitaba, al menos dentro de estos territorios, afirmarse o identificarse como indígena y ser reconocido¹ como tal – lo que no significa que el indígena evadiera el lugar social del “otro”, antes bien se reafirma-. Los resguardos fueron una de las formas de control territorial administrativo del orden colonial. Pero a diferencia de la encomienda que cedía el control del trabajo, los cuerpos y la producción indígena a un(a) encomendero(a), el resguardo asignaba derechos territoriales a las parcialidades indígenas otorgando mediante cédula real títulos imprescriptibles de propiedad (mientras la encomienda tenía una duración de 3 vidas, padre-hijo-nieto). Por otra parte, la pervivencia de la figura del resguardo en Colombia corresponde con diferentes fenómenos entre otros que aún a finales del siglo XIX se estaban implementando leyes para su desmonte paulatino, o sea para dejar sin validez esos títulos de propiedad colectiva colonial, pero las mismas no llegaron a consolidarse. Aunque algunos resguardos fueron efectivamente disueltos en el siglo XX, en este sentido puede decirse que los proyectos de nación desde la Independencia no tuvieron como norte exterminar a los indígenas sino la posibilidad de hacer de ellos ciudadanos. Así, las formas en que se consolida la nación colombiana corresponden a una formación nacional de alteridad bien diferente a la argentina.

¹ Los movimientos indígenas colombianos en el presente tienen como referente concreto la lucha por la tierra en forma de resguardo que llevó adelante Manuel Quintín Lame y que hizo puente entre los vetustos modelos de resguardo colonial con las peticiones de reforma agraria de la década de 1930.

Volviendo sobre el censo y la autoidentificación vale señalar que los procesos de exclusión social no fueron menos agresivos de forma simbólica y física en Colombia, allí también una buena porción de gentes se vio compelida a no nombrarse indígena, ocultar su lengua o evitó mantener relaciones organizativas políticas visibles (en especial en la Región Andina), por ejemplo, las poblaciones de Boyacá, Cundinamarca, Nariño y Cauca (y César). Estos procesos de desidentificación y reidentificación con base no étnica formaron los sectores campesinos actuales. Tampoco quiere decir que no haya habido políticas de desindianización y exterminio. O que lo indio haya sido una marca deseable, aceptada o tratada en términos de igualdad o equidad. Ya a comienzos del siglo XX también en Colombia se aprobó, promovió y apoyó la llegada de misiones religiosas diferentes a las católicas para la administración de las zonas indígenas, atendiendo las recomendaciones de Juan Comas y la declaración de Pátzcuaro. A diferencia de Argentina, estas misiones (católicas y cristianas protestantes) tuvieron especial injerencia en el ámbito educativo, no fueron concesiones de gentes y tierras, al menos no desde la legalidad y no en la mayoría de los casos. Debe aclararse que este tipo de medidas en contra o en favorecimiento de lo indígena se decretaron sobre la base de que las poblaciones indígenas habitaban la periferia del territorio nacional, eran pocos y un problema. O se emplaron políticas de no atención como lo evidencia el exterminio de indígenas a causa de las explotaciones caucheras en la Amazonía desde finales del siglo XIX hasta 1920.

La Ley 89 de 1890 que pretendía no sólo desmontar los resguardos sino además llevar a la ciudadanía plena no indígena a los “salvajes” fue curiosamente leída de forma positiva por los indígenas colombianos. Pues la ley da por ciertos y válidos los títulos de propiedad de resguardos que reposan en el archivo nacional con copia en los archivos españoles y en los archivos de los caciques indígenas hasta el presente. Además ordena el funcionamiento de los cabildos indígenas (entre ellas censar a su población) y establece un protocolo para la protección de los indígenas. Como la ley nunca se derogó, ni se reglamentó ni se tomaron las medidas para dejar sin piso jurídico esos títulos, los nacientes movimientos indígenas encontraron en esa veta la forma de enfrentar a los terratenientes que tenían posesión sobre dichas tierras en el siglo XX. Así, los derechos de propiedad sobre la tierra en forma de títulos de resguardo es un espacio posible de nombrarse indígena que se rearticuló normativamente en la ley de reforma agraria de 1961. Si el resguardo es indígena, quienes se reclaman sus dueños, reclaman desde el

ser indígenas, no sus descendientes. Este proceso existía ya claramente adelantado en diferentes regiones del país desde 1936 lo que posibilitó una negociación informada con objetivos claros en la Asamblea Nacional Constituyente que dio forma a la nueva Constitución.

Todo lo anterior para volver sobre el tema del censo. Colombia y Argentina fundan su mito nacional sobre dos modelos bien diferentes del ciudadano ideal. Ese ciudadano ideal en ambos casos debía ser desmarcado racialmente, lo que significó hacer marcas raciales sobre algún otro. El asunto es que esa marcación racial de la diferencia se configuró de formas diferentes en tanto las formas residuales de la vida colonial son diferentes y se articulan diferente en el presente en cada país. Contar al otro fue igualmente una forma de control colonial que la política de *ciudadanos de todos los colores* promovida a finales del siglo XIX pretendió homogenizar toda la población en Colombia. Supongo que algo similar pasó en Argentina. Es decir, la nación al establecer la homogeneidad evita remarcar las diferencias poblaciones con las que se operaba en el marco colonial (el gaucho) lo que hizo desaparecer las diferencias étnico raciales de los censos durante buena parte del siglo XX en ambos países. Por el contrario, el censo en el presente debería entenderse bajo la óptica de *la economía política de la producción de la diversidad cultural* (Briones, 2005: 24). En atención al resultado final de los censos tenemos, por una parte, que cabe preguntarse si establecer los porcentajes poblacionales mediante clasificaciones étnico raciales obedece al reconocimiento de la diferencia o la producción de la misma. De momento tenemos que en términos numéricos mientras en Argentina se reportan 955.032 indígenas sobre una población total de 40.091.359 habitantes, en Colombia el total de indígenas es de 1.378.884 personas con una población total del país de 45.508.205. Porcentualmente hablando, la población indígena de ambos países no es significativamente diferente pues en Argentina corresponde al 2,38% y en Colombia al 3,4 si se entiende además que ese peso porcentual se establece con totales nacionales bastante similares. Así que el asunto de censar y preguntar es una cuestión relevante para las políticas públicas pero puede resultar irrelevante para el reconocimiento de la diferencia.

Otro punto a analizar para Colombia es que el resguardo colonial o recién adjudicado o en proceso de adjudicación se ha convertido en un referente de identificación colectiva, así, las personas son indígenas en tanto que, en muchos sentidos (ahora redefinidos) lo indígena es colectivo, se es indígena por pertenecer a una

colectividad, y la colectividad le da sentido a lo indígena. Entonces lo indígena se puede performar desde los resguardos a condición de que esta performatividad es *un ser en la colectividad*. Esta colectividad atada a un territorio, es además, en el caso colombiano no urbana. Lo que trae de suyo otro tipo de problemas, el resguardo es, como señala Briones siguiendo a Grossberg, una de las geografías estatales de inclusión/exclusión que en este caso concede tierra, performa colectividad, obliga la ruralidad y hasta la conservación y sustentabilidad ambiental (lo que Ulloa denomina ecogubernamentalidad y que en caso colombiano se ancla desde la declaración de ser el país con la 3 o 4 mega biodiversidad más alta del planeta).

No sólo la existencia de posibilidades institucionales para poseer tierras genera espacios de subjetivación colectiva. También lo hace, aunque de forma diferente, el articular proyectos político-culturales para acceder a esa tierra de forma colectiva y pensarse dentro de ella. En esos casos organización y tierra forman un par posible de enunciación en que indígena es aquel que lucha de forma orgánica por la tierra. Tal es el caso de muchos procesos en Argentina que se vienen incrementando y usando nuevas estrategias desde la década de 1980. Adicionalmente la Ley 26.160 de Emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras, propone un ejercicio de reparación histórica mediante el proceso de entrega de tierras fiscales a las comunidades indígenas debidamente inscritas con personería jurídica ante el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas de Argentina. En principio esta iniciativa sólo ha diseñado el mecanismo para inscribir los procesos de petición de tierras mediante la generación y radicación de una carpeta, que entre otras cosas, demuestre la real preexistencia indígena de la comunidad. Ante la dificultad de llevar a cabo el proceso en el tiempo inicialmente estipulado, se ha reglamentado, primero que no es necesaria la personería jurídica y segundo que el plazo se alargará. Este mecanismo no ha señalado la forma ni el momento en que se harán efectivas las titulaciones y entregas a los poseedores y necesitados de tierras (Lazzari et.al 2013). El mecanismo de recorridos y mapas que ha sido diferente en cada caso y comunidad enterada e interesada ha desatado procesos de identificación territorial, histórica y de identificación colectiva –como el caso de la comunidad “La Primavera”– y que se pueden unir a procesos ya bastantes consolidados y de resonancia internacional como el caso Lhaka Honhat en el que cinco pueblos indígenas se han asociado desde 1984 para reclamar el título de posesión sobre dos lotes fiscales en la provincia de Salta (Carrasco 2009). En este caso el territorio ha logrado configurar una organización

indígena que no se limita a definir la colectividad desde una pertenencia étnica exclusiva, sino desde el ser indígena y tener derechos ancestrales. Una diferencia notable con el caso colombiano es que los indígenas argentinos deben negociar en varios niveles gubernamentales, pues la forma federal de gobierno le concede autonomía a las provincias de tal forma que se debe siempre jugar en con la constitución provincial y la nacional. Podríamos decir de momento, que la ley, si bien puede articular la búsqueda de derechos colectivos, es la lucha por la tierra, con o sin reforma constitucional lo que logrado articular proceso organizativos en Argentina.

Pueblos indígenas, pueblos originarios, caciques, cabildos, comunidades

Briones afirma que:

Paralelamente y como señala Fabiola Escárzaga (2004), *si la constitución de los Pis en sujetos políticos y actores sociales ha avanzado a ritmo dispar en los distintos países de América Latina*, ello se debe a la interacción de una serie de variables, que requieren pensar comparativamente factores dispares que van desde las *dimensiones demográficas y el emplazamiento territorial* de la población indígena, hasta el *carácter de las relaciones interétnicas, la vinculación de las organizaciones políticas con los sujetos étnicos*, y la maduración del o los movimientos indígenas en cada país; desde la capacidad hegemónica de cada Estado-Nación para garantizar la gobernabilidad del país y para el ejercicio de la soberanía, hasta los *contextos políticos, económicos y sociales que cada Estado promueve y regula*, incluyendo en ello la presencia de entidades internacionales como complemento o *sustituto de estados débiles*. (Briones 2005:16)

En buena medida este trabajo intenta dar contribuir en ese entendimiento dispar de forma comparada que convoca la cita. Quisiera de momento explorar qué significa que los “pueblos” indígenas configuren actores y sujetos políticos. Me explico, la categoría pueblo indígena puede resultar extremadamente difusa (aún lo es dentro del Convenio 169 de la OIT) pero ella implica al menos tres componentes: colectividad, construcción de identificaciones y vocación político-administrativa. De allí que resulte crucial debatir la idea de pueblo indígena preexistente, pues si bien se parte de considerar que estas tres características eran ciertas también antes de la conquista o aún en la colonia (En el caso Argentino aún hasta después de la Independencia operaban las confederaciones en todo el sur del continente Del Río (2005), Mandrini et..al (2002)). Es decir, la condición de pueblo no puede residir únicamente en la diferencia que se infiere, imputa o reconoce en el otro o desde el otro, menos en espacios cuya descolonización ha ofrecido espacios tan dispares de construcción nacional. En este sentido las lecturas antropologizadas (no necesariamente antropológicas) hacen coincidir

lo diferente con una cultura y a esta con un pueblo (Gupta y Ferguson, 1997). Así no todas las “comunidades” a las que les cabe la categoría identitaria de indígena (de forma individualmente racializada, entre otras) conforman de suyo pueblos indígenas. En tanto categoría política de subjetivación la condición, de pueblo, entre otras, debe hacerse antes de darse por sentada (ver Hall 2014 b y c).

Creo haber avanzado algo sobre los contenidos demográficos y territoriales que compondrían una comparación a la que nos invitan Briones y Escárzaga. Pretendo, ahora, iniciar un camino para entender la vinculación de las organizaciones políticas con los sujetos étnicos. En este sentido, los espacios posibles de comparación superan este escrito. Si he iniciado a pensar la categoría pueblo es justamente para pensar de qué modos son pensadas las subjetividades étnicas y como se configuran actores concretos. Briones y Ramos (2010) identifica, para el caso argentino, dos grandes formas de subjetivación, la personal y la colectiva y dentro de las subjetividades colectivas menciona tres formas concretas, la comunitaria, la organización la y la supracomunitaria. Las formas organizaciones y supracomunitarias pueden ser constantes o momentáneas y aunque logran una interlocución más efectiva con los gobiernos provinciales y nacionales, las formas reconocidas por el estado como modelo de interlocución política indígena son las comunidades y los individuos. Tenemos pues, un primer elementos de contraste con el caso colombiano donde las formas más locales e inmediatas de colectividad son o bien los resguardos o bien los cabildos. Aunque los cabildos pueden a su vez ser estructuras de parentesco, éstas no son necesarias para interlocutar con los gobiernos. Lo que Briones llamaría organizaciones, esto es, estructuras de articulación que contienen más de una comunidad, para el caso argentino, existen igualmente en Colombia.

No obstante, los cabildos difieren bastante de las comunidades, en tanto son y se proyectan como espacios de gobierno propio. Así, junto con la figura de propiedad territorial indígena del resguardo se articula la administración de ese territorio con autoridades indígenas individuales y colectivas y de este complejo se hace un sujeto político colectivo reconocido como organización indígena fundada en derechos consuetudinarios y refrendada por personería jurídica. Además, el título cabildo está por encima de la figura jurídica que le da forma, esto es, la personería jurídica. Entonces tenemos un espacio de enunciación que hace existir lo indígena por encima del número de individuos que se reconocen o son reconocidos por terceros como descendientes de

grupos preexistentes. Los cabildos, al igual que los resguardos, son instituciones heredadas del orden colonial y mantenidas vigentes por la ley de transición 89 de 1890. Sumado esto las normas de la nueva constitución delegan en estas autoridades un buen número de funciones político administrativas que incluyen el manejo de recursos de públicos, en el caso en que coincidan con resguardos. En varios casos esas subjetividades políticas son enunciadas mediante políticas de la identidad que configuran lo cultural como político y lo político como cultural, esto en ambos lugares, por ejemplo el caso Huarpe para Argentina. En Colombia el ordenamiento jurídico permite que las sentencias constitucionales invoquen a estos actores con nombre propio, por ejemplo: el pueblo indígena embera katio del Alto Sinú.

No obstante, hay, al menos, dos cuestiones que marcan fuertes diferencias. Primero el nivel gubernamental con el que interlocutan estas subjetividades políticas indígenas. En el caso argentino, las comunidades se inscriben ante el INAI e interlocutan con él mediante el Consejo de Participación Indígena (que no se configuró de forma autónoma, ni opera separadamente de la entidad). A su vez el INAI es un instituto descentralizado del Ministerio de Desarrollo Social. En Colombia, la Dirección Nacional de Asuntos Indígenas, Rom y minorías se inscribe en el Ministerio del Interior y de Justicia, dentro del viceministerio de la participación, toda vez que los cabildos son espacios de gobierno que administran familias, presupuestos y territorios dentro del ordenamiento estatal. La diferencia en la relación ministerial será abordada desde otro enfoque en el siguiente apartado.

La segunda cuestión, es el carácter que se le otorga a las colectividades de interlocución estatal. La legitimidad de las autoridades indígenas en Colombia se basa en el derecho consuetudinario que regía en la colonia, de tal suerte, siempre se establece que los gobiernos son “propios” en tanto se acomodan a sus “usos y costumbres”. Aquí usos y costumbres, en términos de la legalidad, le dan contenido a la diferencia étnica y a la condición de existencia prehispánica, en tanto se supone que esos usos y costumbres son el componente cultural que garantiza la diferencia. Es necesario indagar cuál es el contenido de lo comunitario en el caso argentino, en términos de lo que se considera la diferencia. Queda por descontado enfatizar que buena parte de la diferencia que se supone contenida en las comunidades y en los cabildos corresponde con lecturas racializadas y con la territorialización de la diferencia en cada país. En tanto las organizaciones “supracomunales” o agremiación de cabildos u otras formas

organizativas escapan a las dinámicas que el estado les establece a las primeras lo que permite trazar proyectos políticos autonómicos en ambos países.

La juridización de lo indígena: Constituciones, leyes y decretos

He elegido seis categorías de comparación que me permiten analizar el enfoque gubernamental que cada país ha consignado en su normatividad vigente. Primero, el marco constitucional general. Dos, la estructura estatal creada para la atención de los “asuntos indígenas”. Tres, las funciones que el estado considera debe atender mediante la estructura de asuntos indígenas. Cuatro, la definición estatal de lo indígena. Cinco, el estatuto, reconocimiento y alcance de las autoridades indígenas. Y por último, el tratamiento al asunto de las tierras destinadas a población indígena. Los cuales he consignado en la tabla que compone el Anexo 1 y que recopila la información básica respecto a las normas nacionales. No he incluido los convenios o leyes que reglamentan y acogen el Convenio 169 de la OIT porque considero que el análisis de su comparación es por sí ya bastante complejo para cada estado.

El anexo 1 da cuenta de las fuertes diferencias en materia constitucional que existen entre ambos países. Al menos, esta diferencia es clara en número de artículos y leyes que les reglamenta. No obstante, leídos con detenimiento, la cantidad de artículos en la Constitución colombiana aumenta porque cada tema es tratado de forma independiente, mientras en el caso argentino un solo artículo condensa buena parte de las líneas de acción elegidas por el estado. Las diferencias están básicamente en que Colombia concede derechos culturales y hace énfasis nominal de términos como “propio” haciendo declarativo su reconocimiento a la diferencia. En este sentido es importante señalar que la Constitución Colombia reconoce, además, en artículos diferentes, los derechos de las poblaciones negras, a quienes también les ofrece un tratamiento étnico. El otro aspecto diferencial, es el número de leyes que se han establecido para reglamentar los artículos. Un punto que si es diametralmente diferente es que la Asamblea Nacional Constituyente colombiana que redactó la constitución contó dentro de sus miembros a un indígena (Rojas Birry) que representó los intereses de todos los pueblos indígenas agrupados en ese momento en la Organización Nacional Indígena y a las comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras. A diferencia del caso argentino que establece distancia con el reconocimiento de la

diferencia y los tratos diferenciales, en tanto los considera en contra de los intereses comunes de los ciudadanos de forma individual.

Como señalé más arriba las respectivas instancias para atender los “asuntos indígenas” (puntos dos y tres) actualmente en cada país está en ministerios bien diferenciados. Mientras en Colombia hace parte del Ministerio del Interior y Justicia, estableciendo de este modo que las relaciones estado-indígenas están marcadas por la participación política, en Argentina se ubica dentro del Ministerio de Desarrollo Económico. Esta diferencia se debe a que la Constitución colombiana enfatiza en los derechos a la diferencia y de forma más específica en la diferencia cultural, en Argentina se enfatiza en los derechos a acceder a la ciudadanía y a los derechos individuales. En este sentido mientras en Colombia el tema se cubre mediante los llamados DESC derechos económicos, sociales y culturales, con énfasis en los últimos, en Argentina el énfasis se establece para los económicos y sociales. Este énfasis tiene varios corolarios, por una parte, la lectura político-cultural de la diferencia en un caso y económico-social en el otro. Y con ello, el dimensionamiento político o paternalista sobre los sujetos marcados étnicamente. En Colombia, el énfasis político cultural de la diferencia y su atención coincide contradictoria y perversamente con los ideales de autonomía indígena y de neoliberalización del estado (que delega y olvida cualquiera de sus funciones económico sociales con los ciudadanos indígenas). Por su parte, el énfasis socio-económico de la diferencia racial y étnicamente marcada, responde a un neindigenismo de necesidad y urgencia, como lo han llamado Lentón y Lorenzetti (2005). Hace ya casi un siglo Mariátegui identificó el indigenismo como aquella corriente que se conduce con la pobreza india y a la vez establece los parámetros para su mantenimiento, siempre desde la óptica de pensar lo indígena y a los indígenas como un problema a resolver. En el caso argentino mediante la inclusión social y económica ignorando la especificidad cultural. Así en Argentina, antes que hablarse políticas de la diferencia se habla de políticas indigenistas. En este sentido lo paradójico es que en efecto, mientras Argentina como un todo se ubica entre los países con ingreso per cápita más altos del continente, las poblaciones indígenas están en situaciones de marginación socioeconómica extrema. Para Mombello, existe una amplia distancia entre el tímido reconocimiento jurídico de la diferencia y las prácticas proteccionistas del estado (Mombello, 2002:3) – una lectura diferente ofrece Briones 2015-.

Sobre la definición estatal de lo indígena avance más arriba al analizar las subjetividades políticas. Del mismo modo avance sobre la comparación en el tratamiento a las tierras indígenas.

Briones (2005) ha enumerado de forma exhaustiva los elementos que hacen de Argentina un caso que marca bastantes diferencias con los procesos coloniales y nacionales del continente. Haré breves menciones al respecto.

- Argentina consolidó el latifundio, no realizó reforma agraria ni consolidó un sistema de pequeña propiedad que diera base para algún tipo de organización comunitaria. Al contrario Colombia basada en el modelo colonial incluyó los resguardos en las leyes de reforma agraria.
- Argentina no aceptó ni reconoció la persistencia de instituciones coloniales, como los sistemas de cargo. Como ya he señalado, Colombia reactivó dos: los cabildos, como sistema de gobierno indígena y el resguardo. Este segundo elemento es un logro concreto del movimiento indígena, aunque se incluyó de forma efectiva en la ley de reforma agraria que dio el carácter de propiedad colectiva basado en el sistema colonial, caso de Quintín Lame (1938).
- Argentina no convirtió el indigenismo en política de estado. Esta en realidad es un condición que sólo cumple México, nadie más. Colombia no tiene una política indigenista en sí, tiene una política de administración-creación de la diferencia y movimientos que han presionado cambios y leyes a su favor.
- Argentina no ofició un modelo de nación mestiza como la raza cósmica. Este modelo si lo asumió Colombia, pero no sin discusiones. En este caso cabe mencionar que algunos investigadores usan la categoría blanco-mestizo para hacer notar que las relaciones entre la sociedad mayor, mestiza por el mito nacional opera en sus relaciones con los otros como blanca. A esto debe sumarse que lo indio es un componente indispensable del modelo de nación mestiza, pues en la diferencia (blanquedad, occidentalizada) del mestizo respecto al indio radica el éxito del modelo. En este sentido el indio como afuera constitutivo de la nación mestiza debe existir y por eso se le reconoce como culturalmente diferente.
- Argentina interpeló a los indígenas como incapaces acusándolos y ubicándolos como necesitados de tutelaje. Es muy difícil encontrar un país en el que esto no ocurriera, el indigenismo peruano que describe Mariátegui es un buen ejemplo.

Otro claro ejemplo es la inclusión de misiones religiosas no católicas como solución de control-educación. También se puede pensar en los planes de colombianización de los indios que presidio Hernández de Alba en las décadas de 1940 y 1950 o la colombianización catolización, hispanización de las poblaciones raizales de las islas de San Andrés y Providencia en la misma época.

- Argentina no planteó la domesticación de los indios, este tema va con el anterior, puede pensarse en las caucherías y en los internados misionales o en políticas locales de domesticación-extermio como las guajibadas (cacería de indios guajibos).
- Argentina no pudo definir una agencia estatal indigenista. Argentina tuvo 21 diferentes entre 1912 y 1980. Colombia también hizo varios ensayos, antes de consolidar una con la Constitución.
- Argentina tuvo una nula producción de leyes indigenistas hasta los 80. A cambio, Colombia mantuvo vigente la misma ley desde 1890.
- Sólo produjo un censo indígena en 1965 y fue incompleto. Este tema es complejo, por ejemplo en Ecuador los indígenas se revelaron cuando los intentaron censar. Un temor similar ocurre entre los indígenas y campesinos colombianos

Conclusiones

Anderson (1991), al analizar los nacionalismos en “Oriente” manifestó que la exportación del modelo nacional a las colonias apuntó más específicamente a la conformación, asignación e invención de identidades y otredades. En este sentido la nación se acerca más a una forma de identidad que debía ser creada y trabajada mediante diversos mecanismos. Cosa similar podríamos notar con el acento del multiculturalismo neoliberal (Briones 2005). Anderson propone que mediante el censo, el mapa y museo el colonizador imaginó a su colonizado. Para él el censo fue el creador de múltiples y dispares identidades y racializaciones:

Estas "identidades" imaginadas por el espíritu (confusamente) clasificador del Estado colonial, aún aguardaba una cosificación que la penetración administrativa imperial pronto haría posible. Además, podemos notar la pasión de los empadronadores por lo bien elaborado y lo claro. De ahí su intolerancia ante las identificaciones múltiples, políticamente "travestidas", borrosas o cambiantes. De ahí la tenebrosa

subcategoría, bajo cada grupo racial, de "Otros" que, no obstante, no deben, en absoluto, confundirse con *otros* "Otros". La ficción del censo es que todos están incluidos en él, y que cada quien tiene un lugar - y sólo uno_ extremadamente claro. Nada de fracciones (Anderson 1991: 231).

La imaginación colonial además ignoró las composiciones anteriores de suerte que confino las diferencias en objetos posibles para ella creando nuevas clasificaciones racializadas. Valdría la pena preguntarse si el afán de censar argentino y de confinar en tierras colectivas, propias y aisladas a indígenas en Colombia son manifestaciones actualizadas del “espíritu clasificador del estado (nacional) colonial” repensadas dentro de la matriz neoliberal multicultural. En debate con Anderson, Chatterjje propone lecturas desde lo popular “poscolonial” diferentes a las que analiza Briones a la luz de Laclau (Briones 2015). Chatterjje plantea que la coexistencia de dos tiempos: uno homogéneo vacío de la nación moderna, espacio-tiempo utópico del capitalismo y el tiempo heterogéneo, disparmente denso (62). A su vez esta disparidad de tiempos lee mediante dos técnicas de gobierno diferentes, por una parte, las series cerradas de la gubernamentalidad, son los totales producidos por censos y sistemas electorales en los que el individuo solo puede ser contando como uno o como cero, nunca como fracción y son estas las series limitadoras y conflictivas que sirven como fundamento para generar las herramientas de las políticas de la etnicidad. En el segundo tiempo, el pueblo es el objeto de una pedagogía nacional siempre en progreso histórico hacia un culminado destino nacional (Chatterjje: 63). Estos otros tiempos no son supervivencias de la pre-modernidad sino productos del encuentro con la modernidad.

La coexistencia de estos dos tiempos pone en cuestión la heterogeneidad dentro de la nación y las tensiones que genera el tratar de administrarlas bajo la homogeneidad, del tiempo vacío, o la heterogeneidad del tiempo de lo que nunca llega a lo moderno, por ejemplo, lo indígena. Chatterjje nos advierte que la opción por cualquiera de estas dos alternativas, es igualmente tramposa, la primera, parece ser la adoptada por la Constitución y leyes argentinas al privilegiar los derechos individuales sobre la posible colectividad de lo indígena (como la exigencia de existir mediante personería jurídica, las negaciones de las personerías, la garantía de derechos individuales o de primera generación). En oposición, las políticas de la diferencia en Colombia apuestan a que la fórmula para “llegar a la modernidad” es la aceptación y explotación de la diferencia, lo que significa, la construcción de la diferencia. En ninguna de las dos opciones hemos

salido de la contradicción que supone la gubernamentalidad. En ese sentido Chatterje afirma que: “el marco teórico debe considerar una trayectoria que evite la oposición entre cosmopolitismo global y chauvinismo étnico. Eso significa necesariamente ensuciarse las manos en el complicado mundo de las políticas de la gubernamentalidad.” (85), o sea crear lugar de enunciación que descentren la modernidad, sin la pretensión de salirse de ella, y que no acepten de lleno la integración total al tiempo homogéneo. Entonces más allá de contar individuos indígenas, valdría preguntarse por la condiciones para contar cómo indígenas que pueden ser viables en cada país.

Bibliografía

- Briones C. Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. Briones (comp.) Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad. Antropofagia 2005. pp 9- 40
- Briones C. y A. Ramos. Replanteos teóricos sobre las acciones indígenas de reivindicación y protesta: aprendizajes desde las prácticas de reclamo y organización mapuche-tehuelche en Chubut. En Gordillo y Hirsch (comp.) Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina. La Crujía 2010 pp 39-78
- Butler J. Cuerpos que importan. Los límites materiales y discursivos del “sexo”. Paidós [1993].
- Carrasco, Morita 2009. “La producción del territorio: un sinuoso sendero de lucha política”. Tierras duras. Historias, organización y lucha por el territorio en el Chaco argentino. IWGIA. Argentina. 133-173.
- Del Rio W. Mecanismos de tribalización en la Patagonia. Desde la gran crisis al primer gobierno peronista”. Memoria americana. Revista de Etnohistoria 13 209-242. 2005
- Gupta, Akhil y James Ferguson 1997 Discipline and Practice: ‘The Field’ as Site, Mood, and Location in Anthropology En Anthropological Locations: Boundaries and Grounds of Field Science. Pp: 1-46. Berkeley: University of California Press.
- Hall S. «Introducción: ¿quién necesita ‘identidad’? », en Hall. S y Paul Du Gay(comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, 1996, pp. 13-39.
- Hall S. a «La cuestión de la identidad cultural». En: Restrepo, Walsh y Vich (ed.) *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Editorial Universidad del Cauca – Envión. 2014
- b. «Antiguas y nuevas etnicidades e identidades». En: Restrepo, Walsh y Vich (ed.) *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Editorial Universidad del Cauca – Envión. 2014
- c. «La cuestión multicultural». En: Restrepo, Walsh y Vich (ed.) *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Editorial Universidad del Cauca – Envión. 2014
- Hirsch, Silvia y Gastón Gordillo. Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina. Buenos Aires, La Crujía, 2010. 285 pp.

- Lenton, Diana. “Dossier Genocidio y política indigenista: debates sobre la potencia explicativa de una categoría polémica”. En: Corpus Archivos Virtuales de la Alteridad Americana, Mendoza; Año: 2011 vol. 1 p. 1 - 68
- ¿ Política indigenista argentina: una construcción inconclusa?. Anuario antropológico; Brasilia; Año: 2010 vol. 2009 p. 57 – 98
- Políticas del Estado indigenista y políticas de representación indígena: propuestas de análisis en torno neuquino en tiempos del desarrollismo. Sociedades de Paisajes áridos y semi-áridos. Revista Científica del Laboratorio de Arqueología y Etnohistoria de la Facultad de Ciencias Humanas; Lugar: Río Cuarto; Año: 2009 vol. 2 p. 125 – 146
- Lenton D. y M. Lorenzetti. Neoindigenismo de necesidad y urgencia: la inclusión de los Pueblos Indígenas en la agenda del Estado neosistencialista. En Briones (comp.) Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad. Antropofagia 2005. pp 273 – 304
- Lazzari, Axel, Mariela Rodríguez y Lorena Cardin 2013. “El Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas (ReTeCi) en Argentina: derechos de autonomía territorial, prácticas de reconocimiento y emergencias”. Foro Territorios Indígenas: Modos de Reconocimiento e perspectivas de autonomía. X Reunión de Antropología del Mercosur (RAM). Córdoba.
- Maidana, Carolina, Bernarda Zubrzycki, Agustín Samprón, Juan Manuel Di Socio, Stella García, Adelaida Colángelo, Julia Gómez y Liliana Tamagno 2010. “Censos y pueblos indígenas en Argentina”. **Cuadernos de Antropología 5**. Universidad Nacional de Luján. 33- 52.
- Mandrini R y S. Ortelli. “Los araucanos de las Pampas” (c. 1700-1850)” En: Boccara (Ed.) Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (Siglos XVI – XX). Abya Yala - Ifea 2002
- Mombello, Laura Cecilia 2002. Proyecto Self-Sustaining Community Development in Comparative Perspective
- Quintero Oscar. 2011. “Más allá de la cifra: actores, estrategias e identidades en la pregunta étnico-racial del Censo 2005”. En: La multiculturalidad estatalizada: indígenas, afrodescendientes y configuraciones de estado. Comp. Margarita Chávez. Bogotá: Instituto colombiano de antropología e historia.
- Urrea Fernando. 2011. Contar y ser contados. El censo 2005 y las minorías étnicas. En: La multiculturalidad estatalizada: indígenas, afrodescendientes y configuraciones de estado. Comp. Margarita Chávez. Bogotá: Instituto colombiano de antropología e historia.

Cuadro comparativo de oportunidades jurídico –políticas en materia indígena entre Colombia y Argentina

Ítem	Colombia	Argentina
1. Estructura estatal para los “Asuntos Indígenas”	Ministerio del Interior - Viceministerio para la participación y la igualdad de derechos: 1. Dirección para la democracia, la participación ciudadana y la	Ministerio de Desarrollo Social - Organismos descentralizados: 1. Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES), 2. <u><i>Instituto Nacional de</i></u>

	<p>acción comunal. 2. <u>Dirección de Asuntos Indígenas, Rom y Minorías</u>. 3. Dirección de asuntos para comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palanqueras. 4. Dirección de derechos humanos.</p>	<p><u>Asuntos Indígenas (INAI)</u>, 3. Lotería Nacional Sociedad del Estado, 4. Comisión Nacional de Coordinación del Programa de Promoción del Microcrédito para el Desarrollo de la Economía Social (CONAMI), 5. Comisión Nacional de Pensiones</p>
<p>2. Funciones del gobierno en cabeza de Asuntos Indígenas</p>	<p><u>Objetivos Estratégicos</u></p> <p>Estudios Etnológicos: Realizar estudios a fin de establecer si los grupos que se reivindican como indígenas constituyen una comunidad o parcialidad indígena, y preparar los respectivos conceptos.</p> <p>Impulsar la Promoción y Atención de los Derechos de la Población Indígena, Rom y Minorías - Realizar las acciones necesarias para gestionar las peticiones, requerimientos y consultas relacionadas con comunidades Indígenas, Rom y Minorías.</p> <p>Registro y Certificación de Autoridades y Asociaciones Indígenas - Registrar y certificar a las asociaciones y autoridades indígenas atendiendo la normatividad vigente.</p> <p>Realización De Los Espacios De Participación Para Los Pueblos Indígenas - Coordinar interinstitucionalmente la realización de los espacios de participación para los pueblos indígenas previsto por la ley, y promover la participación de las organizaciones y autoridades que los representen.</p> <p><u>Funciones de la Dirección de Asuntos Indígenas, Rom y Minorías</u></p> <p>Asesorar, elaborar y proponer la formulación de la política pública en beneficio de los pueblos indígenas y Rom en el marco de la defensa, apoyo, fortalecimiento y consolidación de sus derechos étnicos y culturales.</p> <p>Diseñar programas de asistencia técnica, social y de apoyo para las</p>	<p>Funciones en la ley 23.302:</p> <p>Llevar el registro nacional de comunidades indígenas y resolver sus inscripciones.</p> <p>Proponer el presupuesto y asesorar en lo relativo a fomento, promoción y desarrollo de las comunidades indígenas del país.</p> <p>Elaborar e implementar planes de adjudicación y explotación de las tierras, de educación y de salud.</p>

	<p>comunidades indígenas, Rom y población lesbiana, gays, bisexual, transexual, e intersexual (LGBTI).</p> <p>Coordinar interinstitucionalmente el diálogo político con los pueblos indígenas y Rom previsto por la ley, y promover la participación de las organizaciones y autoridades que los representen.</p> <p>Propender por la conversación de las costumbres y la protección de conocimientos tradicionales, en coordinación con las entidades y organismos competentes.</p> <p>Coordinar con las instituciones gubernamentales la elaboración, ejecución y seguimiento de las políticas públicas dirigidas a comunidades indígenas, minorías y Rom, y el ejercicio de las libertades y derechos de la población LGBTI.</p> <p>Apoyar a la Dirección de Consulta Previa del Ministerio del Interior en la realización de los procesos de consulta previa que se efectúen en terreno, para proyectos de desarrollo que afectan a las comunidades indígenas y Rom.</p> <p>Coordinar y realizar los procesos de consulta previa para la presentación de iniciativas legislativas y administrativas del nivel nacional, de conformidad con los lineamientos acordados para el efecto.</p> <p>Llevar el registro de los censos de población de comunidades indígenas y de los resguardos indígenas y las comunidades reconocidas, de las autoridades tradicionales indígenas reconocidas por la respectiva comunidad y de las asociaciones de autoridades tradicionales o cabildos indígenas y su actualización.</p> <p>Diseñar y ejecutar programas y</p>	
--	--	--

	<p>proyectos de fortalecimiento de los procesos organizacionales de las comunidades indígenas y Rom.</p> <p>Promover la resolución de conflictos de conformidad con los usos y costumbres de las comunidades indígenas y Rom.</p> <p>Prestar asesoría a las gobernaciones y alcaldías municipales para la debida atención a las comunidades indígenas, a las minorías, al pueblo Rom y a la población LGBTI.</p> <p>Promover en coordinación con el Sistema Nacional Ambiental la formulación de agendas ambientales conjuntas con las comunidades indígenas y Rom.</p>	
--	--	--

<p>3. Definición estatal de lo indígena</p>	<p>Según Decreto 2164 de 1995 Por el cual se reglamenta parcialmente el Capítulo XIV de la Ley 160 de 1994 en lo relacionado con la dotación y titulación de tierras a las comunidades indígenas para la constitución, reestructuración, ampliación y saneamiento de los Resguardos Indígenas en el territorio Nacional.</p> <p>Comunidad o parcialidad indígena. Es el grupo o conjunto de familias de ascendencia amerindia, que tienen conciencia de identidad y comparten valores, rasgos, usos o costumbres de su cultura, así como formas de gobierno, gestión, control social o sistemas normativos propios que la distinguen de otras comunidades, tengan o no títulos de propiedad, o que no puedan acreditarlos legalmente, o que sus resguardos fueron disueltos, divididos o declarados vacantes.</p>	<p>Según la Ley 23.302 (1985) de Política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes</p> <p>art. 2. A los efectos de la presente ley, reconócese personería jurídica a las comunidades indígenas radicadas en el país.</p> <p>Se entenderá como comunidades indígenas a los conjuntos de familias que se reconozcan como tales en hecho de descender de poblaciones que habitaban el territorio nacional en la época de la conquista o colonización e indígenas o indios a los miembros de dicha comunidad.</p> <p>La personería jurídica se adquirirá mediante la inscripción en el registro de Comunidades Indígenas y se extinguirá mediante su cancelación.</p>
<p>Tierras indígenas</p>	<p>Figura: Resguardo Indígena – Reserva Indígena</p> <p>Definición y política: Territorios Indígenas. Son las áreas poseídas en forma regular y permanente por una comunidad, parcialidad o grupo</p>	<p>Figura: No existe</p> <p>Definición y política: Dispónese la adjudicación en propiedad a las comunidades indígenas existentes en el país, debidamente inscriptas, de tierras aptas y suficientes para la explotación</p>

	<p>indígenas y aquellas que, aunque no se encuentren poseídas en esa forma, constituyen el ámbito tradicional de sus actividades sociales, económicas y culturales. Reserva indígena. Es un globo de terreno baldío ocupado por una o varias comunidades indígenas que fue delimitado y legalmente asignado por el Incora a aquellas para que ejerzan en él los derechos de uso y usufructo con exclusión de terceros. Las reservas indígenas constituyen tierras comunales de grupos étnicos, para los fines previstos en el artículo 63 de la Constitución Política y la Ley 21 de 1991.</p> <p>Los territorios tradicionalmente utilizados por pueblos indígenas nómadas, seminómadas o agricultores itinerantes para la caza, recolección u horticultura, que se hallaren situados en zonas de reserva forestal a la vigencia de la Ley 160 de 1994, sólo podrán destinarse a la constitución de resguardos indígenas.</p> <p>Las reservas indígenas, las demás tierras comunales indígenas y las tierras donde estuvieren establecidas las comunidades indígenas o que constituyan su hábitat, sólo podrán adjudicarse a dichas comunidades y en calidad de resguardos.</p> <p>El Incora, en coordinación con los respectivos cabildos y autoridades tradicionales, adelantará estudios socioeconómicos, jurídicos y de tenencia de tierra de las comunidades indígenas con el objeto de determinar los diferentes aspectos relacionados con la posesión, tenencia, propiedad, concentración, distribución y disponibilidad de las tierras; el uso y aprovechamiento de las que estuvieren ocupando y el cumplimiento de la función social de la propiedad en las tierras de resguardo, conforme a los usos, costumbres y cultura de la respectiva comunidad; la calidad, condiciones agrológicas y uso de</p>	<p>agropecuaria, forestal, minera, industrial o artesanal, según las modalidades propias de cada comunidad. Las tierras deberán estar situadas en el lugar donde habita la comunidad o, en caso necesario, en las zonas próximas más aptas para su desarrollo. La adjudicación se hará prefiriendo a las comunidades que carezcan de tierras o las tengan insuficientes; podrá hacerse también en propiedad individual, a favor de indígenas no integrados en comunidad, prefiriéndose a los que forman parte de grupos familiares. La autoridad de aplicación atenderá también a la entrega de títulos definitivos a quienes los tengan precarios o provisorios... Si en el lugar de emplazamiento de la comunidad no hubiera tierras fiscales de propiedad de la Nación, aptas o disponibles, se gestionará la transferencia de tierras fiscales de propiedad provincial y comunal para los fines indicados... Si fuere necesario, la autoridad de aplicación propondrá la expropiación de tierras de propiedad al Poder Ejecutivo, el que promoverá ante el Congreso Nacional las Leyes necesarias... las tierras deberán destinarse a la explotación agropecuaria, forestal, minera, industrial o artesanal... El asesoramiento deberá tener en cuenta las costumbres técnicas propias de los aborígenes. Los adjudicatarios estará obligados a dedicarse en las tierras asignadas y trabajarlas personalmente los integrantes de la comunidad... En caso de extinción de la comunidad o cancelación de su inscripción, las tierras adjudicadas pasarán a la Nación, provincia o Municipio según su caso.</p> <p style="text-align: right;">Entidad encargada: INAI</p>
--	--	---

	<p>los suelos; el tamaño y distribución de la población, su situación socioeconómica y cultural; la infraestructura básica existente, y la identificación de los principales problemas y la determinación cuantificada de las necesidades de tierras de las comunidades indígenas, que permitan al Instituto y demás entidades que integran el Sistema Nacional de Reforma Agraria y Desarrollo Rural Campesino, obtener una visión clara y precisa de un determinado territorio y de su población para adoptar y adelantar los programas pertinentes.</p> <p>NATURALEZA JURIDICA. Los resguardos indígenas son propiedad colectiva de las comunidades indígenas en favor de las cuales se constituyen y conforme a los artículos 63 y 329 de la Constitución Política, tienen el carácter de inalienables, imprescriptibles e inembargables.</p> <p>Los resguardos son una institución legal y sociopolítica de carácter especial, conformada por una o más comunidades indígenas, que con un título de propiedad colectiva que goza de las garantías de la propiedad privada, poseen su territorio y se rigen para el manejo de éste y su vida interna por una organización autónoma amparada por el fuero indígena y su sistema normativo propio.</p> <p>PARAGRAFO. Los integrantes de la comunidad indígena del resguardo no podrán enajenar a cualquier título, arrendar por cuenta propia o hipotecar los terrenos que constituyen el resguardo.</p> <p>ARTICULO 22. MANEJO Y ADMINISTRACION. Las áreas que se constituyan con el carácter de resguardo indígena serán manejadas y administradas por los respectivos cabildos o autoridades tradicionales de las comunidades, de acuerdo con sus usos y costumbres, la legislación especial</p>	
--	--	--

	<p>referida a la materia y a las normas que sobre este particular se adopten por aquellas.</p> <p>Entidad encargada: INCODER Instituto Colombiano de desarrollo rural (anteriormente INCORA)– Adscrito al Ministerio de Agricultura</p>	
<p>4. Estatus, reconocimiento y alcance de las autoridades indígenas</p>	<p>Los resguardos son una institución legal y sociopolítica de carácter especial, conformada por una o más comunidades indígenas, que con un título de propiedad colectiva que goza de las garantías de la propiedad privada, poseen su territorio y se rigen para el manejo de éste y su vida interna por una organización autónoma amparada por el fuero indígena y su sistema normativo propio.</p> <p>Autoridad tradicional. Las autoridades tradicionales son los miembros de una comunidad indígena que ejercen, dentro de la estructura propia de la respectiva cultura, un poder de organización, gobierno, gestión o control social.</p> <p>Cabildo Indígena. Es una entidad pública especial, cuyos integrantes son miembros de una comunidad indígena, elegidos y reconocidos por ésta, con una organización socio política tradicional, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las actividades que le atribuyen las leyes, sus usos, costumbres y el reglamento interno de cada comunidad.</p>	