

Educación Intercultural Bilingüe: negociación, resistencia y reconfiguración espacio/sistema

Educação Intercultural Bilíngue: negociação, resistência e reconfiguração espaço/sistema

Bilingual Intercultural Education: negotiation, resistance and space/systemic reconfiguration

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
4 de septiembre de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
11 de noviembre de 2019

Sasha Camila Cherñavsky

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires / Argentina

sashacamila@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3628-0414

Resumen

Este artículo surge de los resultados en el marco de actividades realizadas durante el desarrollo de una beca estímulo¹. Analizamos la implementación del proyecto de "Educación Intercultural Bilingüe" (EIB) realizado por la comunidad y las problemáticas relacionadas con la reafirmación identitaria. Se exponen los interrogantes y reflexiones surgidas de nuestro trabajo de campo en la comunidad, partiendo de la premisa de posibles conflictos en la ejecución de este proyecto debido a factores estructurales, comprendiendo el accionar de esta comunidad como actos de resistencia a imposiciones estructurales del poder. En términos metodológicos retomamos una perspectiva cualitativa, realizamos observaciones con participación y sin participación, registros, charlas informales, concurrencia e intervención en diversas actividades: talleres de nutrición intercultural, inauguraciones del ciclo escolar en escuelas, etc. Para el análisis y la producción de los resultados nos apoyamos en una articulación de dos ejes analíticos: Sistémico y Micro-estructural. Acorde al desarrollo del trabajo se concluyó la necesidad de un análisis desde una perspectiva sistémica para comprender los condicionamientos estructurales en la implementación de la EIB.

Palabras claves: EIB, colonialidad del saber, negociación, resistencia y reconfiguración espacio/sistémica.

Resumo

Este artigo surge a partir dos resultados obtidos das atividades realizadas durante o desenvolvimento de uma bolsa de pesquisa. Ana-

¹ Beca estímulo finalizada y titulada "Los procesos de reafirmación identitaria, y el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de la comunidad Lma lacia Qom, de San Pedro, provincia de Buenos Aires" durante el período 2017-2019 otorgada por la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Referencia para citar este artículo: Cherñavsky, S.C. (2020). Educación Intercultural Bilingüe: negociación, resistencia y reconfiguración espacio/sistema. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 67-81.

lisamos a implementação do projeto de Educação Intercultural Bilingue (EIB) realizado pela comunidade e os problemas relacionados com a reafirmação identitária. As questões e reflexões do nosso trabalho de campo na comunidade são expostas, com base na premissa de potenciais conflitos na execução deste projeto devido a fatores estruturais, compreendendo as ações desta comunidade como atos de resistência às imposições estruturais de poder. Em termos metodológicos, partindo de uma perspectiva qualitativa, realizamos observações com e sem participação, registros, conversas informais, ponderação e intervenção em diversas atividades: oficinas sobre nutrição intercultural, aberturas do ciclo escolar nas escolas, etc. Para a análise e a produção dos resultados, nos apoiamos numa articulação de dois eixos analíticos: Sistêmico e Microestrutural. A partir do desenvolvimento do trabalho, foi concluída a necessidade de uma análise a partir de uma perspectiva sistêmica para compreender as condições estruturais na implementação da EIB.

Palavras-chave: EIB, colonialidade do saber, negociação, resistência, reconfiguração espaço/sistema.

Abstract

This article arises from the results within the framework of activities of the project “Intercultural Bilingual Education” (EIB), which was funded by a grant from the University of Buenos Aires. We analyze the implementation of the project done by the community and the problems related to the reaffirmation of our identity. Outlines the questions and reflections of our field work in the community, based on the premise of potential conflicts in the execution of this project due to structural factors, understanding the actions of this community as acts of resistance to structural impositions of power. Our methodological approach was with a qualitative perspective, making observations with and without participation, records, informal talks, concurrency, and intervention in various activities: workshops on nutrition, openings of the intercultural school cycle in schools, etc. For the analysis and the production of the results we rely on an articulation of two analytical axes: Micro-structural and systemic. According to the development of the work it was concluded the need for an analysis from a systemic perspective to understand the structural constraints in the implementation of the EIB.

Keywords: EIB, coloniality of knowledge, negotiation, resistance and space/systemic reconfiguration.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo reflexionamos sobre la problemática de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Específicamente nos enfocamos en una experiencia que se desarrolla en el marco de la Comunidad Lma lacia Qom, emplazada en la ciudad de San Pedro, provincia de Buenos Aires.

Para nuestro análisis recuperamos la conceptualización de espacio elaborada por Doreen Massey (2016) comprendiéndolo como un sistema abierto, incompleto y activo, siendo este esencial para la conformación de la sociedad y a la vez, generador de espacios potenciales para la génesis de nuevos tópicos -relaciones, identidades, etc.- que podrán ser normalizados o no, pero reconfiguran ciertos aspectos del sistema. Partiendo de esta noción de espacio, la premisa central que orienta este trabajo asume que la EIB se despliega dentro de un sistema que es abierto, caótico y en constante reconfiguración. De esta forma, entendemos que es posible analíticamente identificar la experiencia que analizamos aquí como una práctica educativa contra-hegemónica, llevada a cabo por grupos subalternos en el marco de disputas que resultado de esta lógica sistémica al mismo tiempo busca exponer y cuestionar el accionar de la hegemonía y la colonialidad del poder.

Asimismo, comprendemos que, si bien estructuralmente predomina una colonialidad del poder dentro del sistema, en el seno de las interrelaciones y disputas hegemónicas se configuran prácticas de resistencias y se desarrollan espacios de participación. Estos espacios se desarrollan estimulados por procesos de resistencia, puesto que siempre se presencian fisuras en el poder en el marco de una ilusoria "omnipotencia totalizadora" - tesis central de Calveiro (1998)- en base a una activa agencia de los sujetos, en este caso, en búsqueda por reafirmar su identidad étnico y cultural por parte de indígenas urbanos. Nos parece pertinente destacar el rol activo de los indígenas en su formación identitaria, puesto que como plantea Espinosa (2015), si el punto de partida de la reflexión de la colonialidad no gira alrededor del diálogo con los sujetos dominados o negados, la decolonialidad pierde su posibilidad política, y a nuestro entender, esto se aplica siempre que se presencie las consecuencias del accionar del poder.

Dos ejes analíticos estructuran el análisis del trabajo. Por un lado, en articulación con la noción de espacio de Massey (ob. Cit.), nos apoyamos en una perspectiva sistémica, comprendiendo la existencia de un sistema con ciertos patrones de poder globales, que configuran de determinada manera las sociedades y, por lo tanto, sus normalizaciones y abyecciones, reconfigurándose constantemente el propio sistema. Por otro lado, y de manera articulada se trabajó desde una perspectiva micro-estructural, la cual, nos permite observar las reacciones de sectores locales en la producción de respuestas a estas imposiciones sistémicas, generando nuevas improntas al sistema. Conforme con esto, sostenemos una perspectiva relacional, en los términos planteados por Bourdieu (2014) a través de una praxeología social, que enfatiza en una antropología universal que toma en cuenta la historicidad y la relatividad de las estructuras cognitivas, combinando un abordaje estructuralista y otro constructivista, superando así una mirada dicotómica.

El trabajo se organiza en cinco apartados. En primer lugar, ofrecemos una descripción de la comunidad con la que trabajamos recuperando la trayectoria histórica que siguió su conformación y el rol de los proyectos de EIB que tiene en la configuración y desarrollo de esta comunidad. En el segundo apartado identificamos la EIB como una necesaria demanda de los actores indígenas para poder cambiar las estructuras de la sociedad, cuyo objetivo es característico de lo que se define como

interculturalidad crítica, reflexionando sobre la dinámica estructural en la que se desarrolla estas experiencias de EIB desde un abordaje relacional y/o heterárquico con la ayuda de la teorización de espacio de D. Massey, profundizado en el tercer apartado y reflexionando sobre la dinámica estructural en la que se desarrollan las experiencias de EIB en el marco de un sistema abierto y en constante configuración. Finalmente, presentamos las principales reflexiones como resultado del abordaje analítico que ofrece este trabajo para reflexionar sobre la EIB como prácticas de resistencia y de lucha, resultado de una respuesta a las imposiciones estructurales, comprendiendo la pertinencia de que sigan vigentes estas prácticas educativas contra-hegemónicas.

TRAYECTORIA DE LA COMUNIDAD LMA IACIA QOM

Cabe destacar que, desde nuestra óptica, la comunidad Lma Iacia Qom de San Pedro es considerada dentro de la categoría de indígenas urbanos, no obstante, muchos no se identifican con esa cualidad aludiendo a una irrupción de las ciudades sobre sus territorios. En este sentido es importante tener presente, la influencia específica de la globalización y el capitalismo como bien han desarrollado Trincherro (2010), Teubal (2001), Balazote & Radovich (1995), entre otros desde el campo de estudios de la Etnicidad. En línea con lo dicho, los pueblos y colectivos indígenas, en tanto formaciones sociales e históricas (Trincherro, 2001) han tenido que enfrentar una serie de problemáticas debido a transformaciones socioeconómicas, políticas y espaciales que acontecieron de manera particular en las zonas rurales. El impacto de estas transformaciones derivó en una serie de reubicaciones territoriales y en la incorporación del indígena como proveedor de fuerza de trabajo en el marco del ingreso de Argentina a la economía capitalista hacia fines del siglo XIX y en migraciones forzadas al ámbito urbano finalizando la década del 60 y profundizándose a partir de los 90 (Valverde 2009; Engelman, 2016).

Asimismo, a través de un proceso de negación, la presencia de estas identidades étnicas en la ciudad se ha convertido en una realidad desconocida que generan múltiples prejuicios e incomodidades. En este contexto y como se ha dicho anteriormente, resaltamos la activa agencia por parte de indígenas urbanos para evitar la pérdida de su identidad cultural y su autopercepción mediante espacios de participación, en este caso, los generados en el seno de la Educación Intercultural Bilingüe, tratando de romper con el imaginario social de los indígenas asociados al pasado y al ámbito rural.

En términos biográficos, la comunidad mencionada, es oriunda de la provincia de Chaco y desde fines del siglo XX se asentaron de manera dispersa en San Pedro, provincia de Buenos Aires. Resultado de su actividad participativa esta comunidad, se encuentra en constante ampliación y con una plena alfabetización de todos sus miembros.

Una característica de esta comunidad es el Centro de Interpretación Indígena "El Antigal" como espacio dedicado a la promoción de la cultura Qom, y a la realización de diferentes actividades culturales y sociales, inaugurado en el año 2011



² En el 2008 finalizando la campaña arqueológica de primavera llevada a cabo por Mariano Ramos, se encontraron y acordaron con la cacica de la comunidad entregarle los materiales indígenas hallados en las excavaciones arqueológicas, en vez de entregarlos a la Municipalidad de San Pedro. De esta manera, según Ramos, El Antigal, llamado así en homenaje a sus ancestros, no es un museo al estilo tradicional, es manejado por la comunidad Qom de San Pedro y cuenta con una numerosa y creciente cantidad de colecciones de restos arqueológicos de diferentes culturas. De esta manera, se lleva a cabo un trabajo en conjunto entre la cacica, el Lma lacia Qom y el PROARHEP (Programa de Arqueología Histórica y Estudios Pluridisciplinarios).

Se trata del primer centro del país manejado por los propios indígenas, con muestras de acceso público de un registro arqueológico local, manifestaciones culturales de diferentes grupos indígenas, e información de la historia y las actividades de la propia organización².

Además, este espacio es utilizado para la realización de los talleres – abarcando diversas áreas: salud, nutrición, lengua, cultura, etc.- propios de EIB implementados en las diversas escuelas de manera itinerante.





Desde la comunidad, vienen realizando este proyecto educativo intercultural hace ya trece años con el fin de visibilizar y promover la difusión de la problemática indígena en la zona, procurando evitar la desaparición de su cultura ancestral y apoyando demandas territoriales. Cabe destacar, la pertinencia de la apropiación de la EIB, en este caso, debido a la ausencia de una unidad territorial por parte de la comunidad, puesto que se encuentran disperso a lo largo del territorio de San Pedro. En este contexto se podrá comprender posteriormente la homologación de la EIB como práctica de resistencia, otorgando un espacio de encuentro y permitiendo generar condiciones para reagrupar población indígena urbana en una comunidad e instancias de auto-identificación en algunos casos.

Por lo tanto, parece pertinente indagar cuáles son los conflictos para llevar a cabo este proyecto intercultural, comprendiendo la existencia de factores estructurales que dan origen y a la vez excluyen las alternativas educativas contra hegemónicas a los márgenes de la sociedad.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE COMO DEMANDA

Toda situación de poder que naturalice la desigualdad y la jerarquía es una situación de violencia permanente, que nos escinde como miembros de una especie humana única, que transforma una porción de sujetos en objetos. Ejercitar nuestra autonomía es resistir eso embates, por pequeños que sean, del poder excluyente. Es recuperar nuestra humanidad.

Inés Izaguirre

Desde una perspectiva crítica, Catherine Walsh (2009) y Walter Mignolo (2003) señalan que la interculturalidad implica una transformación de las estructuras de la sociedad. De este modo los proyectos pedagógicos y las políticas interculturales no deben hacer foco en los grupos subalternos, sino que deben estar orientadas a la sociedad en su conjunto e interpelar a todos los sujetos. Por lo tanto, un proyecto intercultural no tiene por objeto el reconocimiento o la inclusión de un grupo marginado, sino que la transformación, debe estar dirigida a las

estructuras sociales, políticas y epistémicas de las instituciones y relaciones de la sociedad, considerando la diferencia como algo constitutivo y no aditivo, visibilizando, cuestionando y transformando las condiciones que dan continuidad a lo que se define como la colonialidad del poder –expresión de las relaciones de colonialidad interiorizadas, cuyo resultado es la imposición de subjetividades eurocéntricas y hegemónicas en todos los ámbitos de la realidad, controlando las relaciones de producción, y las formas de ser, pensar y representar el mundo de los sujetos–. Exponiendo su trasfondo y consecuentemente la reproducción de la diferencia colonial, este último concepto remite principalmente al locus de enunciación, que se funda en una clasificación e identificación de grupos de gente o poblaciones con relación a sus faltas o excesos, desde el cual se delimita la diferencia e inferioridad respecto a quien clasifica. Es decir, en estos “mapas de poder”, los pueblos indígenas como grupos subalternos se encuentran en una posición de desventaja debido a los escasos recursos para hacerse escuchar. Un buen ejemplo es el campo del derecho; tanto el campo judicial como el campo de las políticas públicas no deben comprenderse como un simple instrumento de poder sino como la cristalización de procesos hegemónicos (Poulantzas, 1987) que conlleva una dinámica de “arrancar consensos” a la hora de la exigencia/demanda de los grupos subalternos. Sin embargo, al hablar de interculturalidad y de EIB mayormente se alude a un intercambio entre culturas en términos equitativos bajo la forma de relación y aprendizaje en búsqueda del respeto mutuo solapando el hecho de que esta interrelación se desarrolla de manera conflictiva en el marco de una cuasi negociación y omitiendo el marco de relaciones de dominio y subordinación en que se desarrollan.

La importancia de lo dicho consiste –como señala Laclau (2005) – en comprender la demanda como la forma elemental de la construcción del lazo social, es decir, a los individuos como identidades referenciales separadas en un conjunto de posiciones de sujeto localizada. La articulación entre esas posiciones señala el mismo autor, se produce a través de la demanda. Por otro lado, es deliberado relacionar este intercambio con la idea de negociación porque no se desarrolla de manera ideal y pacífica, puesto que este tipo de práctica educativa contiene un discurso contra-hegemónico³ con la finalidad de fortalecer las identidades excluidas históricamente, como así también, descolonizar y desarticular aquellas estructuras que inculcaron –a través de la performatividad– los valores eurocentristas de la colonialidad del poder en los sujetos. De este modo, entendemos que a través de la EIB se reconocen diversas formas de identificación de las personas y se visibiliza la hegemonía, el poder y la dominación cultural. En este sentido también es importante recalcar la pertinencia del material de formación para el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dirigido a los docentes.

Nuestra incursión en la comunidad Lma lacia Qom de San Pedro, procuró comprender cómo se trabaja la implementación de la EIB “desde abajo”, es decir a través de iniciativas de la comunidad, prevaleciendo proyectos y experiencias locales por San Pedro y zonas cercanas como Baradero. Se trata de un proyecto educativo que sostiene la comunidad con escasos recursos. Al no formar parte de las políticas educativas del

³ Consiste en una mirada del sur, según De Sousa Santos (2006) un sur en términos metafórico: el Sur anti imperial. De esta manera consiste en partir desde el sufrimiento sistemático de los grupos sociales producto del capitalismo y el colonialismo. En este caso, partir desde la mirada de los grupos subalternos, como bien expone la visión altermundista, la interculturalidad como un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna. Colocando el énfasis en las relaciones de poder asimétricas –de dominación y sumisión– entre el Estado, los pueblos indígenas y otros grupos minoritarios (Urteaga & Alvarez, 2016).

municipio, este proyecto se realiza de manera difusa, quedando pendiente como proyecto social y como intervención estatal.

A través de charlas informales, pudimos identificar algunas características del proyecto que lleva adelante la comunidad y las principales dificultades que se generan en la construcción identitaria comunitaria, vinculadas al limitado alcance de la EIB. En primer lugar, pudimos reconocer situaciones de negación por parte de los niños de su propia identidad indígena, dada la vergüenza de reconocerlo entre sus compañeros de escuela.

Por otra parte, para la comunidad "Lma lacia Qom" no existe la figura del "maestro", sino que la categoría nativa usada es "el que enseña". Por consiguiente, en este contexto no se puede plantear la presencia de un "maestro no indígena" y un "maestro indígena", sino la figura del indígena como "el que enseña" a través del juego⁴ como principal dispositivo de intervención didáctica y pedagógica. Un eje de trabajo muy interesante, que identificamos como uno de los principales objetivos pedagógicos del proyecto es a partir del armado de dos grupos para jugar situar al grupo que pierde como el ganador, porque se considera que el equipo que ganó tiene un premio mayor: el conocimiento. Mediante este juego se busca dejar de lado los valores meritocráticos considerados inherentes a la lógica capitalista como la competitividad, ponderando la adquisición de conocimiento y sabiduría.

Observamos durante los talleres que los niños y niñas interpelados por estas iniciativas expresan un marcado entusiasmo y reacciones positivas lo que nos ha motivado a realizarnos una pregunta muy simple: si los y las niñas tienen esta enorme receptividad a las propuestas de trabajo, dónde se producen las limitaciones para llevar a cabo proyectos de EIB con mayor alcance que interpele no solo a población indígena sino al conjunto de los niños y niñas que participan del sistema educativo.

Acorde con esta observación nos volcamos a producir un análisis desde una perspectiva sistémica buscando comprender e identificar algunos de los condicionamientos estructurales que se expresan en la implementación de este proyecto educativo de índole intercultural.

LA EIB: RESISTENCIA DENTRO DE UN SISTEMA ABIERTO E INCOMPLETO

En este apartado, nos dedicamos a reflexionar sobre cómo se encuentra estructurado el espacio en el cual está inmersa la EIB, y cómo dialogan dentro de este diferentes actores e instituciones tomando como referencia los planteos de Doreen Massey (2016) que señalamos antes. De la misma forma retomamos la mirada heterárquica, presente en las teorías de Aníbal Quijano (2000), la cual puede asumirse como una reversión de la teoría de Wallerstein, pero con una perspectiva "sureña"⁵, es decir, desde "la herida colonial".

De acuerdo con este encuadre analítico, se parte de la premisa de un sistema con un patrón de poder que aborda a la población de forma planetaria en su totalidad, dándose en su interior una interdependencia de estructuras de poder en forma de red para su funcionamiento⁶.

⁴ Un juego clásico es el "Pyok y WayaGa" –"el perro y el zorro"– donde parte del alumnado se coloca algún objeto sonoro, cuyo rol es adoptar el papel de zorros y por otro lado, un alumno debe adoptar el rol de perro con los ojos vendados y ladrar al escuchar a los zorros, con el fin de tomar el objeto que está a su cuidado.

⁵ Al hablar del término "Sur" aludimos a un conjunto de problemáticas, una historia de conflictos, vocabularios forjados alrededor de las luchas anticoloniales, de gestas independentistas, de debate sobre la autonomía. Al fin y al cabo consiste en un paradigma teórico, epistémico y práctico desde la diferencia colonial.

⁶ Quijano, sociólogo peruano, referente de los teóricos de la dependencia y marxista, expone a la raza como eje central del patrón de poder mundial. como clasificación social de la población mundial y explica que actualmente se presencia una colonialidad del poder porque persisten estructuras funcionales a la colonialidad: la división internacional del trabajo entre centros y periferias y la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, procesos que surgieron en simultáneo. De esta manera piensa las relaciones coloniales de poder no solo limitadas a la estructura económica de los centros sobre las periferias sino que también hay estructuras epistémicas, donde la división internacional del trabajo vinculó en red una serie de estructuras de poder: etno-racial, epistémica y política. Para profundizar sobre este tema ver Quijano, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y américa latina*, 2003, en Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. perspectivas latinoamericanas*. Buenos aires, CLACSO.

Puesto que cuando –este autor– define la categoría colonialidad, alude a un entretrejo de los procesos económicos y políticos del capitalismo con los procesos de subjetividades y clasificación de los grupos sociales.

De esta manera, entendemos, no hay una determinación en última instancia como expone el marxismo ortodoxo⁷, sino que las estructuras se necesitan mutuamente y se encuentran cada una de ellas bajo la hegemonía de una institución, producida dentro del proceso de formación y desarrollo de ese mismo patrón de poder. Por ejemplo, en el control de la intersubjetividad se encuentra el eurocentrismo, de manera que el conocimiento al igual que la economía se organiza en centro y periferia, ejerciendo una dominación epistemológica a través de la colonialidad del saber englobado en esta hegemonía eurocéntrica. Es decir, recuperando la metáfora acuñada por Mignolo “el conocer” legitima solo los conocimientos humanos producidos en una región del planeta y negando aquellos producidos “del otro lado de la diferencia colonial”⁸: entre las que se encuentra la interculturalidad y prácticas educativas como la EIB, cuya génesis se ubica al interior de los movimientos indígenas.

Desde el campo de la Antropología de la Educación Novaro, Borton, Diez y Hecht (2008), identifican –en un análisis de los procesos identitarios en la escuela– procesos de estigmatización que se configuran a partir de la mirada que la escuela hegemónica, sostiene con relación a las prácticas discursivas de los niños y niñas indígenas y migrantes apelando a la figura de “silencio”. Esta situación suele plantearse frecuentemente en el ámbito educativo, configurándose como espacio para la construcción de una intersubjetividad y la transmisión del conocimiento, moldeando performativamente o “disciplinando” a través de un determinado lenguaje, valores, normas, conductas, etc. En este sentido Hecht (2006) hace hincapié en la unilateralidad del bilingüismo, donde se plantea imprescindible el conocimiento de la lengua hegemónica por parte del niño indígena para su “integración” a la sociedad –no indígena–, siendo bilingüe el niño indígena mientras el niño criollo egresa monolingüe en español.

Entre otras instituciones hegemónicas presentes en las estructuras de poder, se encuentra la empresa capitalista, aquella que engloba el control del trabajo, de sus recursos y productos. Según Scott Lash⁹, actualmente asistimos a un capitalismo de índole “metafísico”, caracterizado por la ausencia de la lógica de la identidad política, a través de una constante individualización, generando ruptura con la lógica de equivalencia y predominando una lógica diferencial. Dichos conceptos son retomados de Laclau, pero quien los aplica más particularmente con relación a las rupturas de los populismos. Recuperando este enfoque, podemos sugerir que aquellas demandas puntuales “legítimas” por parte de los grupos subalternos que pueden ser supuestamente satisfechas de manera administrativa y no generan ninguna frontera en el seno societal, es lo que va denominarse una lógica diferencial, cuya característica no impactan en las estructuras hegemónicas del sistema, puesto que las frustraciones de una *sola* demanda insatisfecha no impactan sustancialmente. Mientras que la reagrupación¹⁰ de las decepciones de las demandas insatisfechas puntuales pueden dar

⁷ Según Espinosa, se presencian dos etapas en la teoría de Quijano, destacando el segundo Quijano –finales de la década de los 80 y principios de los 90–, cuyas preocupaciones y análisis parecieron romper con la frontera del análisis ortodoxo del marxismo de los 70 cuyo enfoque reducía gran parte de los fenómenos sociales al análisis de las relaciones materiales de producción. Observando un clivaje en las teorías del segundo Quijano, cuya base retoma el análisis de la modernidad constitutivo de la colonialidad como esquema para estudiar y comprender la realidad latinoamericana.

⁸ Metáfora que utiliza Mignolo haciendo referencia a la geopolítica del conocimiento, es decir, una “historia” del conocimiento marcada geo-históricamente con un valor y un lugar de “origen”, rechazando la idea del conocimiento como abstracto y deslocalizado, sino atravesada por la diferencia colonial y la colonialidad del poder. La cuestión central es entender cuál conocimiento se produce “del lado de la diferencia colonial”, aunque sea crítico, y cuál conocimiento se produce “del otro lado de la diferencia colonial”, es decir, desde las experiencias subalternas de la diferencia colonial.

⁹ Profesor de Sociología y Director del Centre for Cultural Studies del Goldsmith College de la Universidad de Londres.

¹⁰ Este modo de articulación política en base a una reagrupación de demandas producto de la insatisfacción es lo que Laclau va denominar como populismo.

lugar a *lógicas de equivalencia*, donde todas las demandas, pese a su carácter diferencial, tienden a sumarse formando una *cadena equiva-lencial*, teniendo mayor relevancia e impacto.

En el marco de un sistema capitalista, eurocentrista, colonial y patriarcal¹¹ con la predominancia de una lógica diferencial, se comprenden los obstáculos a los que se enfrenta la Interculturalidad y la EIB con lógicas contrapuestas a las del sistema.

Los talleres culturales diseñados y realizados por la comunidad Lma lacia Qom en negociación con el municipio de San Pedro de los que participamos buscan generar un punto de inflexión con la manera hegemónica de “conocer, pensar, hablar y actuar”. Se trata de talleres artísticos, de botánica, nutricionales y de salud que son diseñados por la comunidad. Particularmente el taller de salud se llevó a cabo con iniciativa de un centro de atención médica para todos los miembros de la ciudad de San Pedro con el objetivo de fortalecer la lógica de comunidad o “equivalencia” en contraposición a la lógica individualista de la salud como mercado.

De acuerdo con esto, entendemos que más allá de la predominancia de las instituciones hegemónicas al interior de cada estructura de poder no se contempla la premisa de un sistema cerrado, sino todo lo contrario. De esta manera, entendemos que el espacio/sistema se define en su relación con las diferencias coexistentes, siendo así, el lugar de encuentro o desencuentro de las diversas trayectorias, un lugar donde coexisten, se influyen y entran en conflicto (Massey, 2016). En este enfoque el espacio/sistema es entendido como producto de las complejidades, los entrecruzamientos y desconexiones de las relaciones, desde lo inimaginable hasta lo más íntimo.

En resumen, el sistema es producto de las interrelaciones, y a la vez –debido a su carácter relacional y abierto– es parte integral de la conformación de la sociedad, el lugar de futuras interrelaciones siempre cambiantes.

Por ende, este sistema/espacio se encuentra en constante realización, nunca está concluido, siendo caótico e impredecible. Marcamos la pertinencia de las interrelaciones, ya que son los lugares de conformación identitaria étnica a través de la confrontación con el otro, siendo que, dentro de las mismas, señala Bari (2002), se mantiene, actualiza y renueva la identidad.

En síntesis, comprendida así la noción de sistema, nos permite pensar la posibilidad de la emergencia de nuevas reconfiguraciones identitarias, relaciones y conflictos, debido a la paradoja de ser producto de las interrelaciones, y a la vez “la fuente de nuevas trayectorias, nuevas historias [...] una fuente de espacios nuevos, identidades que van redefiniéndose, relaciones y diferencias nuevas” (Massey, 2016:116).

Dentro de la dinámica de este sistema el concepto de colonialidad del saber, da cuenta de una hegemonía eurocéntrica en la manera de conocer. Podemos tomar como ejemplo paradigmático las narrativas construidas y reforzadas desde los contenidos escolares sobre los genocidios extranjeros como el perpetrado por el nazismo, al tiempo que se niegan, omiten e invisibilizan los ocurridos localmente como las masacres de Napalpí y Rincón Bomba. De esta manera se plantea siguiendo a Mignolo (2003) una “geopolítica del conocimiento”:

¹¹ Para profundizar sobre este tema, ver la teoría de Lugones, *Colonialidad y Género*, 2008. Bogotá, Colombia: Tabula Rasa. N° 9, pp. 73-101. Esta autora retoma el análisis de Quijano y lo profundiza en la temática de género.

No hay un afuera de la geopolítica del conocimiento porque no hay afuera de la diferencia imperial y de la diferencia colonial (hay que) entender cuál conocimiento se produce del lado de la diferencia colonial y cual se produce del otro lado de la diferencia colonial (Mignolo, pp. 24-25).

La diferencia entre un lado y el otro, es lo que queda definido como lo "normalizado/legitimado" versus lo "abyecto/"irreal", puesto que, no se encuentran legitimados socialmente.

Durante los talleres realizados en algunas escuelas de San Pedro con la cacique Qom, se pudo observar que iba sucediendo ante la pregunta a niños y niñas sobre "la existencia de indígenas en la actualidad". En la mayoría de los casos se respondía negativamente. Asimismo, vemos que, por ejemplo, se habla de "descendientes de indígenas" en lugar de indígenas. De esta manera visualizamos una tendencia a negar la presencia de indígenas en zonas urbanas, en un contexto que al mismo tiempo los identifica en una dinámica de migraciones forzadas del ámbito rural a la ciudad y un proceso de globalización, y siendo este el marco reconocido de intervención del proyecto de EIB por parte de la comunidad.

ENCUENTRO, SUBJETIVIDAD Y RESISTENCIA

Desde una perspectiva micro-estructural trabajamos con una categoría emergente: el desarrollo de redes de encuentro entre los indígenas en los espacios generados por la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Por consiguiente, la importancia de que sigan vigentes estas prácticas educativas contra-hegemónicas radica en la reproducción socioeconómica de estos pueblos indígenas, la perduración de su cultura y por lo tanto de su identidad, pero sobre todo, se articula con la configuración del indígena como miembro de la comunidad, fortaleciéndose los vínculos mutuos.

Es pertinente comprender que prevalece una lógica de "comunidad" quedando subsumidas las demandas individuales en demandas colectivas "lógica de equivalencia", traducido en un accionar de resistencia a las características del sistema –capitalista, colonial, patriarcal y eurocentrista– que buscan "individualizar" constantemente para controlar a los sujetos y configurarlos como funcionales, y en caso de no serlo, convertirlos en seres marginados de la sociedad.

En síntesis, el fortalecimiento de la identidad indígena y el desarrollo de su cultura en materia de derechos humanos se articula con la función de la EIB como generadora de espacios que permiten a los indígenas relacionarse entre sí, fortaleciendo los vínculos de la comunidad, sumado a su extensión y consolidación como tal, generando un clivaje en las subjetividades de los indígenas, en el marco de un pasaje de individuos a miembros de una comunidad. Este hecho se relaciona con lo dicho anteriormente sobre las migraciones forzadas, al producirse consecuencias tales como la dispersión de los asentamientos. Así se pudo observar con la comunidad Lma lacia Qom, radicada en San Pedro, oriunda de Chaco; los cuales pasaron a estar ubicados a lo

largo y a lo ancho del territorio, quedando, más expuestos a diversas violencias por parte de la sociedad y el Estado. Una de las principales características de estos procesos es el aislamiento, la marginación, su condición de iletrados y por sobre todo la ignorancia de la existencia de una comunidad bajo la dirigencia de una cacica.

No obstante formar parte de la comunidad significa encontrar un espacio de contención, de respaldo, protección, y sobre todo adquirir una concientización como sujetos plausibles de derechos y empoderamiento, a través de la demanda como principal práctica de su accionar, al sentirse respaldados por la representación de una dirigente indígena, cacica de su comunidad, comprendiendo que tienen el derecho de ejercer sus prácticas culturales indígenas y no resignarse a la pérdida de su identidad, si bien ésta se halla en continúa redefinición.

Esto mismo se ha presenciado en distintas narrativas, p.e. antes de tener conocimiento de la existencia de una referente indígena, se presenciaban casos que sacaban a sus hijos de la escuela por diferencias culturales con otros compañeros, en el marco de burlas y discriminación hacia los chicos indígenas desembocando en una posible condición de iletrado y aislamiento de la sociedad. En otros casos se ha llevado a cabo una prohibición de su lengua por parte del entorno familiar para mejorar el habla del castellano, generando en parte una negación de su identidad. Sin embargo, una vez interactuado con la cacica de la comunidad, teniendo conocimiento de la existencia de una referente indígena, empiezan a plantarse y defender firmemente sus derechos y su cultura, p.e. mantener el habla de ambas lenguas –castellano y qom–, entre otros ejemplos como el derecho de que el micro escolar lleve a los hijos. Planteando en cualquier caso posibles conflictos por el respaldo de su referente indígena. De esta manera, estos sucesos se comprenden como accionar de resistencia a las imposiciones estructurales de la colonialidad del poder dentro de un sistema/espacio.

Al fin y al cabo, la EIB produce y forma parte de un colectivo contra hegemónico y va de la mano con la decolonialidad, puesto que la EIB, según Walsh (2005), es una herramienta, estrategia y manifestación de “otra” manera de pensar y actuar, cuestionando los supuestos occidentales, visibilizando, enfrentando y buscando transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica racial moderno y colonial. Por lo tanto, esta definición de interculturalidad implica llevar a cabo una descolonización de las subjetividades y una transformación de las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad con el fin de ir hacia una decolonialidad. Procesos que se encuentran en el seno de una sociedad individualizada, objetivo de un sistema estructural que tiende a favorecer los intereses de una minoría, los grupos dominantes.

Es imprescindible remarcar que el proyecto de EIB abordado en este artículo tiene como rasgo característico el tratarse de un proyecto itinerante que interpela a diferentes escuelas a las que concurren tanto indígenas como no indígenas. Entendemos que este aspecto es relevante de remarcar si consideramos que la tendencia de las políticas de EIB en nuestro país tiende a estar dirigidas exclusivamente a niños y niñas indígenas y no al conjunto de la población. Encontramos que es-

ta posibilidad se plantea en la medida en que la comunidad indígena ha ido apropiándose de mecanismos de participación en los diferentes ámbitos de la vida política y a partir de un ámbito legislativo que reconoce derechos educativos, culturales y territoriales a los pueblos indígenas. Lo dicho nos permite recalcar una característica importante de los indígenas en relación con el proyecto EIB, que consiste en su activa agencia, cuyo caso replantea lo dicho por Quijano sobre la identidad y la otredad como momentos diferentes de un mismo movimiento, es decir, en función de lo europeo surge un espectro homogéneo de "otros" diferentes y supuestamente extraños compuestos por negros e indígenas, unificando así, las diferentes identidades latinoamericanas ligado en contraposición al eurocentrismo y al perfil europeo (Espinosa, 2015). Sin embargo y como característica del espacio/sistema –mencionado anteriormente– sobre las posibles reconfiguraciones identitarias, implica ser un proceso que no solo se conforma por la lógica otredad-identidad en su mutua construcción, sino que también con el tiempo y en el marco de disputas y espacios reapropiados se presencia una activa agencia por parte de la comunidad–en este caso con la EIB– construyendo y reafirmando su forma de mirar, actuar y pensar el mundo.

Por último, más allá de los obstáculos que afronta la EIB para llevarse a cabo como modalidad educativa oficial en San Pedro, quedando pendiente ese proyecto en términos sociales, políticos y culturales. Se observa una inexistencia en la actualidad de la interculturalidad en términos crítico, como bien expone Walsh (2005), siendo algo por construir, teniendo más sentido hablar de interculturalizar. De esta manera rescatamos su importancia, como bien se desarrolló anteriormente, puesto que otorga un lugar de resistencia para configurar y reafirmar la identidad. Permitiendo además ser un camino para pensar desde nuestros propios paisajes, desde la diferencia, sacarle la "máscara blanca a la piel negra"¹², revelando y poniendo en juego la diferencia colonial, la actual existencia de la colonialidad del poder y el funcionamiento de la hegemonía.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bari, M. (2002). La cuestión étnica. Aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas. *Cuadernos de antropología*, pp. 149-163.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2014). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Calveiro, P. (1998). *Poder y Desaparición: los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. 16(54), pp.17-pp.39
- Engelman, J. (2016). Migración étnica y condiciones de vida urbana al sur del área metropolitana de buenos aires. *Alteridades*, pp.67-pp.79.
- Espinosa, S. (2015). Identidad y otredad en la teoría de Aníbal Quijano. *Ciencias políticas*, pp.107-pp.130.

¹² Metáfora que utiliza Fanon (1983) para referirse a la internalización de la cultura colonizadora por el colonizado.

- Gramsci, A. (s.f.). El Estado en los 'Cuadernos de la cárcel', Selección de fragmentos de la cátedra, Departamento de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales – UBA.
- Hecht, C. (2006). De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación. *Cuadernos interculturales*, 4(6), pp.93-pp.113.
- Laclau, E. (2016). Populismo: ¿Qué hay en el nombre? En L. Arfuch, *Pensar este tiempo: Espacios, afectos, pertenencias*. (pp. 31-51). Buenos Aires: Prometeo.
- Lash, S. (2016). Capitalismo y metafísica. En L. Arfuch, *Pensar este tiempo: Espacios, afectos, pertenencias*. (pp. 54-76). Buenos Aires: Prometeo.
- Massey, D. (2016). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En L. Arfuch, *Pensar este tiempo: Espacios, afectos, pertenencias*. (pp. 99-122). Buenos Aires: Prometeo.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Novaro, G., Borton, L., Diez, M., y Hecht, C. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de buenos aires. *Revista mexicana de investigación educativa*, pp. 173-pp.201. Recuperado el 26 de marzo de 2019, de www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1405-6662008000100008&lng=es&tlng=es.
- Poulantzas, N. (1987). Hacia un socialismo democrático. En N. Poulantzas, *Estado, poder y socialismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias*. (pp. 777-832). Buenos Aires: Clacso.
- Radovich J.C., y Balazote, A. (1995). Transiciones y fronteras agropecuarias en Norpatagonia. En H. Trinchero (comp.), *Producción doméstica y capital*. (pp. 63-80). Buenos aires: Biblos.
- Ramos, M. (2019). Nosotros. Presentación desde la Universidad Nacional de Luján. En A. Balazote., S. Valverde y J. Engelman (eds.), ¡Los pueblos originarios siempre estuvimos, solo que nos no nos veías! (pp.21-24). Buenos Aires: Universidad de Luján.
- Teubal, M. (2001). Globalización y nueva ruralidad en américa latina. En N. Giarraca, ¿Una nueva ruralidad en América Latina? (pp. 45-65). Buenos Aires: Clacso.
- Trinchero, H. (2010). Los pueblos originarios en la formación de la nación argentina. *Espacios*, pp.106-pp.123.
- Trinchero, H., y Belli, E. (2000). Los Dominios Del Demonio. Buenos Aires: Eudeba.
- Urteaga, M. y García, L. (2016). Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina. En M. Di Caudo, D. Erazos, y M. Ospina (coord.), *Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces*. (pp.7-29), Quito: Abya-Yala.
- Valverde, S. (2009). Identidad étnica, etnicidad y reorganización comunitaria: el caso de la agrupación mapuche ñorquinco (provincia de Neuquén). *Papeles de trabajo*, 17, pp.1-pp.16.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, pp.39-pp.50.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Universidad de Chile*, pp.1-pp.18.