

ESTADO Y EDUCACIÓN: LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN Nº 26.206, ARGENTINA Y LA DECLARACIÓN TRANSANDINA DE CHOYA

María Laura Gili
IAPCH-UNVM

El sistema educativo en los Estados latinoamericanos estuvo vinculado desde sus orígenes al proceso de formación de hegemonía de las elites gobernantes y a la transformación de las sociedades nacionales durante el siglo XIX. En cuanto práctica social, la educación formal deriva en la pluralidad de sentidos y de lecturas según el espacio desde el cual sea leída y los diferentes procesos histórico-sociales que la contengan.

El discurso educativo de finales del siglo XIX hacía hincapié en el concepto de Instrucción Pública¹ y sirvió de instrumento a la construcción de la hegemonía dominante de la burguesía primaria exportadora; ella consideró como ejes vertebradores lo cultural, social y político, y constituyó el espacio desde donde se negó la formación de discurso de los sectores oprimidos en el uso de categorías descalificadoras de los mismos como lo fueron caudillismo, salvajismo, atraso, barbarie, etc. Sobre esta base construyeron los Estados nacionales en Latinoamérica; en la actualidad se lo puede observar a partir de algunas consecuencias negativas sobre sectores marginados de la población que, un siglo más tarde, continúan planteando acciones de reclamo social, político y cultural frente a la sociedad nacional en su conjunto y frente al Estado nacional.

Actualmente los Estados latinoamericanos cuentan con cartas constitucionales que reconocen la multiculturalidad constitutiva de sus pueblos, aunque esto no supone la superación de las contradicciones sociales y políticas propias de los mismos. El multiculturalismo, en cuanto acción política, se sustenta en el universalismo integracionista², donde el ser blanco no se reconoce como étnico y diferente sino como integrante de la totalidad ética aceptada. La diferencia se fetichiza y transforma en un modo de *unicidad* que ha dejado de obstaculizar lo hegemónico: la diversidad es la manera contemporánea de sumar las diferencias étnico-culturales a la cultura dominante.

Para el antropólogo mexicano Héctor Díaz Polanco (2005), ocurre una contradicción cultural profunda entre dos conceptos: *particularidad* y la *universalidad*. La compleja relación planteada entre los derechos étnicos (situados en la esfera de lo particular para el liberalismo) y los derechos ciudadanos (con pertinencia universal). Esta disposición, acerca de qué debe ser considerado particular y que universal, debe ser sometida a discusión y crítica al igual que el resto de los principios que el liberalismo propone para solucionar instancias de reclamos étnicos, principios que además aparecen protegidos por el *prestigio de lo ético*³. Por otra parte, el contexto en el que se producen los reclamos étnicos, sobre realidades socioeconómicas y regímenes políticos de

¹ Puiggros, 1998. La educación popular en América Latina. Orígenes, polémica y perspectivas. Pp.27.

² McLaren, 1999. Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica. Pp. 114-115.

³ Díaz Polanco, 1988. La cuestión étnico-nacional. pp. 45-46.

dominación, debe ser tenido en consideración permanentemente al momento de efectuar análisis de ellos, por cuanto en los países latinoamericanos, se continúan articulando desigualdades nacionales y étnicas, profundas y estructurales. Olvidar esto alimenta la ilusión de poder dar soluciones a las cuestiones étnicas por fuera de los cambios socioeconómicos estructurales necesarios para acabar con los problemas de fondo. Así, el multiculturalismo, como herramienta del liberalismo hegemónico, sitúa el problema de la discriminación y la exclusión cultural alejados de la explotación y la desigualdad socioeconómica. Por ello es necesaria una crítica profunda de las propuestas de reconocimiento que emanan de algunos espacios generadores de acciones en relación a los reclamos étnicos, tal el caso de los códigos de ética discutidos por los arqueólogos en reuniones científicas y congresos⁴. Hay que recordar aquí que los derechos son históricos⁵ y, por lo tanto, situados; en consecuencia los acuerdos se van construyendo, en eso radica su universalidad, en el diálogo y la discusión mediante los cuales se construyen.

El sistema educativo atraviesa una nueva instancia de crisis por situaciones internas y externas al mismo. En efecto, los problemas generados en la sociedad terminan influyendo y alterando la realidad escolar. La profunda desigualdad social, agudizada por desempleo, empobrecimiento, anomia, conflictos identitarios, entre otros factores, terminaron provocando crisis en los espacios escolares. Las políticas culturales internacionales y las reformas en las políticas educativas realizadas a lo largo de la década de los noventa, generó la necesidad de implementar cambios profundos en los diseños curriculares y en la organización escolar orientados a la *educación intercultural*. Pérez Tapia señala que la misma supone cuestionarse cómo educar, para qué educar, qué transmitir:

*Es esencial a la democracia política la dinámica ética del recíproco reconocimiento igualitario de la dignidad de todos, y lo que supone la interculturalidad en profundizar (...) la inclusividad (propia) de la lógica democrática, para que ese reconocimiento llegue a los culturalmente diferentes.*⁶

La aplicación de los derechos humanos comienza en el reconocimiento del *otro* como interlocutor válido, con derecho a la palabra. Sin embargo, la actualidad social y política, claramente excluye de tal posibilidad a extranjeros, minorías étnicas, poblaciones indígenas, sectores obreros desempleados, mayorías empobrecidas y silenciadas. En realidad, el protagonismo que la ética ha adquirido en las últimas décadas en la teoría social y cultural⁷ volviendo transversales temas como el de los derechos humanos vinculados a los derechos étnicos, no es más que un intento por justificar el reemplazo de la actividad política por la ética, en un intento por licuar el problema étnico, de profunda raíz histórico-política.

⁴ Gili, 2002. Ética del patrimonio cultural. pp 1-4.

Gili, 2003. Deontología profesional en arqueología. La solución del conflicto y la tensión: los códigos de ética. Pp.376-380.

Gili, 2004a. La reflexión ética aplicada a problemas culturales derivados de la práctica profesional de la arqueología en contexto latinoamericano. Pp.362-365.

Gili, 2004b. La ética en la legislación cultural. Reflexiones sobre los principios que promueve. pp.25-34.

Gili, 2005. Urgencia del diálogo intercultural. Pp.23.

⁵ Bobbio, 1996 (1985). Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política. Pp. 11-14.

⁶ Pérez Tapia, 2001, Educación democrática y ciudadanía intercultural. Cambios educativos en épocas de globalización, pp 50.

⁷ Brandist, 2005. El marxismo y el nuevo giro ético, www.herramienta.com.ar.

LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN Nº 26 206, ARGENTINA Y LA DECLARACIÓN TRANSANDINA DE CHOYA

Compuesta por doce títulos y 145 artículos, en trece de ellos hace mención a la cuestión cultural étnica, a partir de conceptualizaciones propias de la discusión filosófica y antropológica de las últimas décadas: diversidad cultural, valoración y preservación del patrimonio cultural, memoria colectiva, identidad nacional, identidad étnica, culturales originarias, multiculturalismo, educación intercultural bilingüe, educación ética, resolución pacífica de conflictos, pluralismo, cooperación, solidaridad, regionalismo, etc. el más significativo al respecto es el Art. 52, del Cap. XI sobre Educación Intercultural Bilingüe, donde se expresa:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo (...) que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas (...) a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida⁸.

En el Art. 53, a su vez, el Estado se compromete y hace responsable de crear mecanismos de participación permanente, garantizar la formación docente específica, impulsar investigaciones atinentes a la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas orientadas a su aplicación curricular, institucionalizar la participación de delegados de pueblos indígenas en el diseño y planificación curricular, procurando con todo ello generar prácticas educativas pertinentes e inclusivas de la realidad indígena.

Las reformas del Estado introducidas en América Latina en la década del noventa, incluyeron un importante espacio para la reforma del sistema educativo en cada país. Estas reformas, según se pudo ver con el paso del tiempo y los efectos de su aplicación, incrementaron la distancia entre la inequidad material y la integración simbólica; es decir, mientras se amplió el nivel de inclusión en el sistema escolar, creció notoriamente la pobreza y los índices de exclusión social por empobrecimiento económico y social. Hopenhayn (2005) lo expresa así:

...a la vez que la integración social-material se ve amenazada por la crisis del empleo y la persistencia en la brecha de ingresos, nuevos ímpetus de integración simbólica irrumpen desde la industria cultural, la democracia política y los nuevos movimientos sociales⁹.

Sin embargo, las organizaciones indígenas se expresan en sus documentos de manera clara y específica, en términos que indican que sus preocupaciones actuales tienen como temas centrales los vinculados a la memoria, la historia común, la identidad e integridad cultural, el medio ambiente libre de contaminación; aunque el interés se centraliza en la propiedad colectiva comunitaria de tierras y territorios ancestrales, la consulta y solicitud de consentimiento informado sobre todo proyecto de investigación que los implicase de manera directa o indirecta. La reciente Declaración Transandina de Choya,

⁸ Ley Congreso Nacional Nº 26.206, Art. 52, Cap. XI.

⁹ Hopenhayn, 2005. ¿Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura. pp. 27.

Catamarca, del 6 de julio de 2007, así lo demuestra. En la misma, veinticinco comunidades y asociaciones indígenas y campesinas de Argentina y Chile, redactaron la Declaración con la participación de arqueólogos, antropólogos y abogados, reunidos en ocasión de la IV Reunión Internacional de Teoría Arqueológica en América del Sur del Congreso de Arqueología Mundial, quienes, vale decir, no suscriben el documento junto a las asociaciones y comunidades indígenas campesinas mencionadas en el inicio del mismo sino que son mencionados bajo la figura de *apoyo logístico*.

En el citado documento sobresalen dos puntos, a saber:

3. *Derecho a la propiedad colectiva comunitaria sobre nuestras tierras y territorios patrimoniales, ancestrales y antiguos.*
- b) *El reconocimiento de sus derechos de dominio y propietarios respecto de las tierras, territorios y recursos que han ocupado, y c) donde los derechos de propiedad y de uso de los pueblos indígenas han surgido con anterioridad a la creación de un Estado...*¹⁰

Mas adelante, el mismo apartado, se refiere de dos maneras distintas al Estado y su rol frente a los derechos de las comunidades indígenas: por un lado, como agresor y, por otro, en cuanto defensor garante de los mismos:

*...no solo exigimos que se garantice el derecho indígena en contra de la interferencia estatal en nuestras tierras y recursos sin nuestro consentimiento, sino además el derecho afirmativo a la protección estatal en caso de una interferencia similar por parte de particulares*¹¹.

En el apartado 1. Mociones sobre Minería, Tierras y Aguas: expresa:

*"Demandamos al Estado Argentino la revisión y modificación del Régimen Minero de explotaciones a Gran Escala, incluidas la Ley 24.196 y el Código Minero Argentino, de modo que incorporen efectivamente los derechos enunciados, especialmente en lo que se refiere a la propiedad colectiva sobre nuestras tierras, territorios y recursos naturales; y el derecho a la libre determinación; y mas específicamente, el derecho a otorgar nuestro consentimiento previo libre e informado a los proyectos que puedan afectarnos, incluyendo la posibilidad de vetarlos*¹².

La irrupción de lo indígena en el derecho y en ámbitos de investigación científica, con fuerza argumentativa propia, determina una nueva cara de realidad social y política latinoamericana, e impone la necesidad de un pensamiento y una teoría crítica propia. Se trata de re-pensar la praxis mediando entre procesos históricos concretos y concepciones teóricas¹³. Así por ejemplo, el pensamiento de Mariátegui; su marxismo crítico y creador fue un aporte fundamental al análisis sobre la situación del indio en términos socio-económicos y no solos étnico-culturales. Sostenía que la reivindicación indígena debía adquirir carácter económico y político y así volverse un reclamo histórico-real y no solo filosófico o cultural. En *Siete ensayos de interpretación sobre la realidad peruana*, de 1928, José Carlos Mariátegui lo explica de la siguiente manera:

¹⁰ Declaración Transandina de Choya, 2007.

¹¹ Op.cit.

¹² Op. Cit.

¹³ Casas, 2006. Pensamiento crítico y marxismo en América Latina: algunas trayectorias entre Bolívar y Mariátegui. pp. 96-97.

Todas las tesis sobre el problema indígena, que ignoran o eluden a este como problema económico-social (...) no han servido sino para ocultar o desfigurar la realidad del problema. La crítica socialista lo descubre y esclarece, porque busca sus causas en la economía del país (...) La cuestión indígena arranca de nuestra economía¹⁴.

En los autores latinoamericanos, la ética se vuelve un ejercicio crítico de denuncia de las condiciones de dominación como también de planteos de nuevas instancias de transformación. Una de las ideas más potentes del filósofo argentino Arturo Andrés Roig, es su apuesta por una *moral de la emergencia*, construida en el enfrentamiento entre lo subjetivo y objetivo, sin eludir la realidad del conflicto. En su libro de 1981, señala la necesidad del *auto-conocimiento* para la realización de una filosofía latinoamericana:

...tener como valioso el conocemos a nosotros mismos, habrá de constituirse dentro de un tipo de saber único, compatible con un pensamiento filosófico transformador, el saber de la liberación (...) una teoría y crítica del pensamiento latinoamericano no puede prescindir del quehacer historiográfico relativo a ese mismo pensamiento. La historia de las ideas, como también la filosofía de la historia que supone, forman de este modo parte del quehacer del sujeto latinoamericano en cuanto sujeto¹⁵.

En Roig, el sujeto latinoamericano se refiere a sí mismo en el ejercicio de auto-reconocimiento de la propia conciencia moral. Así, el autor se pregunta por el *ser latinoamericano* y busca la respuesta en la realidad histórico-cultural particular del continente. En este sentido, Latinoamérica es *una* y diversa al mismo tiempo. *Una*, por su proyecto, *diversa*, por su experiencia fundante:

...cada uno de nosotros, cuando se declara "latinoamericano" lo hace desde una parcialidad, sea ella su nacionalidad, el grupo social al que pertenece, las tradiciones dentro de las cuales se encuentra, etc. Tal es el anclaje del que (...) no siempre tenemos conciencia¹⁶.

El desplazamiento hacia la subjetividad de las propuestas latinoamericanas, que permiten hallar respuestas con contenido histórico real, le da su particularidad. Aunque ellas no escapan de la exigencia de universalidad necesaria al momento de establecer criterios de normatividad. La Ética Social se encuentra equidistante entre las posturas teóricas que entienden la ética como autoafirmación o aspiración a la felicidad personal y aquellas corrientes éticas basadas en la universalidad de normas o bien en la validez de los procedimientos de decisión. De este modo, sostiene Arpini, ella se configura como:

...una forma de objetivación de la moral preocupada por resolver los problemas que afectan a la vida de los hombres en sociedad (...) es producto histórico que debe hacerse cargo de los conflictos y contradicciones de la realidad social, desde la cual y para la cual elabora sus principios, valores y normas¹⁷.

¹⁴ Mariátegui, 2005. Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana. pp. 29.

¹⁵ Roig, 1981. Teoría y crítica del pensamiento Latinoamericano. pp. 17.

¹⁶ Op. Cit. pp. 20.

¹⁷ Arpini, 2005. Ética Social, pp. 335.

Finalmente, en términos de las *morales emergentes* de Arturo Roig, éstas son producto de la complejidad y conflictividad de la realidad latinoamericana, que se manifiesta en formas de eticidad contradictorias, en lucha por la liberación de formas históricas de opresión. Dichas *morales emergentes* están representadas en los movimientos sociales latinoamericanos y en los documentos generados por el accionar de los Pueblos Originarios de México, Ecuador, Bolivia y Argentina, entre los más destacados que luchan por dignidad, libertad, igualdad, con mecanismos de acción en contra de las estructuras institucionales opresivas de los países de la región. La categoría de *dignidad* opera como articuladora en el ejercicio por la construcción de una razón práctica propia. Entendemos que las recientes Ley de Nacional de Educación, Nº 26 206, de Argentina, y Declaración Transandina de Choya, Catamarca, son documentos que evidencian la contradicción en la construcción de saberes que ocurre al interior del Estado, por la emergencia de prácticas sociales, políticas y culturales hasta el momento silenciadas, como es el caso de los reclamos indígenas.

DOCUMENTOS

- Declaración Transandina de Choya. 2007. IV TAAS. Congreso Teoría Arqueológica Catamarca. Argentina.
- Ley Nacional de Educación Nº 26.206. 2006. Congreso de la Nación Argentina. Buenos Aires. Argentina.

BIBLIOGRAFÍA

- ARPINI, Adriana. 2005. "Ética Social" en Salas Astrain, Ricardo (comp.) *Pensamiento Crítico latinoamericano. Conceptos fundamentales*, Chile. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, pp. 335.
- BOBBIO, Norberto 1996 (1985). *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*. México. Fondo de Cultura Económica. Pp.11-14.
- BRANDIST, C. 2007. "El marxismo y el nuevo giro ético", en *Revista Herramienta. De debate y crítica marxista*. Nº 14. Buenos Aires. www.herramienta.com.ar.
- CASAS, A. 2006. "Pensamiento crítico y marxismo en América Latina: algunas trayectorias entre Bolívar y Mariátegui", en Fernández Retamar, R. *Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas*. Buenos Aires. CLACSO Libros.
- DÍAZ POLANCO, Héctor. 1988. *La cuestión étnico-nacional*. México, D.F. Ed. Fontamara. Pp.45-46.
- GILI, María Laura. 2002. "Ética del patrimonio cultural" en *Revista ANTI*. Año 3. Nº 4. Centro de Investigaciones Precolombinas. I.P.J.V.G. Buenos Aires. CIP- Equipo NAYA. Nov.2002. SIN 1515-2804. Pp-1-4.
- . 2003. "Deontología profesional en arqueología. La solución del conflicto y la tensión: los códigos de ética" en Micheline D. y otros (eds.) 2003. *Libertad, Solidaridad, Liberación*. Ed. ICALA. Río Cuarto. ISBN 987-20969-0-2. Pp.376-380.
- . 2004a. "La reflexión ética aplicada a problemas culturales derivados de la práctica profesional de la arqueología en contexto latinoamericano" en Micheline, D. y J. Wester (eds.) *Trabajo, riqueza, inclusión*. IX Jornadas Internacionales Interdisciplinarias. ICALA. Río Cuarto. 3 al 5 de noviembre de 2004. ISBN Nº 987-20969-4-5. Pp.362-365.
- . 2004b. "La ética en la legislación cultural. Reflexiones sobre los principios que promueve", en *Revista de la Escuela de Antropología*. Vol. IX. Universidad Nacional de Rosario. Rosario. Octubre de 2004. I.S.B.N. Nº 950-673-450-X. pp.25-34.

- , 2005. "Urgencia del diálogo intercultural" en *Revista Solidaridad*. Secretaría de Bienestar. Universidad Nacional de Villa María. Villa María. Año 2 N° 3. Diciembre de 2005. Pp. 23.
- HOPENHAYN, M. 2005. "¿Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura" en Mato, D. (Comp.) *Cultura, Política y sociedad*. Buenos Aires. CLACSO Libros. Pp.27.
- MARIÁTEGUI, J.C. 2005. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Buenos Aires. Ed. El Andariego.
- ROIG, Arturo A. 1981. *Teoría y crítica del pensamiento Latinoamericano*. México. Fondo de Cultura Económica. Pp.17-20.
- MCLAREN, P. 1999. "Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica", en Imbernon, F. (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. España. Ediciones Biblioteca del Aula. Pp. 114-115.
- PÉREZ TAPIA, J. 2001. "Educación democrática y ciudadanía intercultural. Cambios educativos en épocas de globalización", en *Actas del III Congreso Nacional de Educación*. Editorial UNC. Córdoba. Pp 50.
- PUIGGROS, A. 1998. *La educación popular en América latina. Orígenes, polémica y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. Pp.27.

COMENTARIOS

Dra. Diana Lenton
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
 CONICET

Este artículo de María Laura Gili hace hincapié en una faceta poco explorada de la hegemonía cultural: la relación entre educación pública, procesos de consolidación estatal y concepciones del derecho comunitario. Dicha relación parte de la negación del carácter particular de la cultura dominante, y su contrapartida, la presunción de su carácter universal o general. La autora sigue así una línea de interpretación inaugurada, entre otros, por Corrigan y Sayer (1985), cuando establecen el carácter del Estado en tanto *construcción cultural* cuya clave de éxito hegemónico reside en el ocultamiento de su propia génesis para presentarse como entidad neutral, ahistórica, herramienta del *interés general* (Lechner 1986) y, en países que como el nuestro son resultado de la descolonización, como institución no-étnica (Briones 1998) que por el contrario se reserva la potestad de marcar los límites de la etnicidad de sus *otros internos*.

La Mgr. Gili ahonda en la relación entre consolidación estatal y política educativa, focalizando especialmente en el debate sobre el concepto de interculturalidad y las tensiones que el mismo genera, al contrastar la recientemente aprobada Ley Nacional de Educación –que podemos considerar discurso estatal– con la Declaración Trasandina de Choya –producida por organizaciones de militancia indígena / campesina y por profesionales de la arqueología, antropología y el derecho, a título individual ya que no la han suscripto las entidades profesionales y académicas que los reúnen–.

Gili sugiere que aquel concepto de *interculturalidad* resulta conflictivo, a pesar de las declaraciones de buena voluntad que emiten todas las partes, porque queda sin resolver una cuestión más profunda que es la del rol del Estado frente a las demandas indígenas. Al igual que sucede con el concepto de *participación*, que es un término "comodín" de la política social siempre y cuando no se pretenda

ser consecuente con su significado (Lenton y Lorenzetti 2005), la interculturalidad corre el riesgo de convertirse en un significativo vacío y apto para la manipulación, a no ser que se trabaje seriamente –es decir, atentos al debate necesario- para su implementación real.

La pregunta inevitable que nos deja abierta este artículo es cuál será la función de antropólogos, arqueólogos, historiadores y otros científicos de la cultura frente a este problema.

BIBLIOGRAFÍA

- BRIONES, Claudia. 1998. *La alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Ediciones del Sol, Buenos Aires.
- CORRIGAN, Phillip y Derek SAYER (1985): *The Great Arch: English State Formation as Cultural Revolution*. Oxford: Basil Blackwell.
- LECHNER, Norbert 1986 *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Ed. Siglo XXI, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- LENTON, Diana y Mariana LORENZETTI 2005 "Neoindigenismo de necesidad y urgencia: la inclusión de los Pueblos Indígenas en la agenda del Estado". En: Briones C. (comp.) 2005, *Cartografías Argentinas. De políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Ed. Antropofagia, Buenos Aires: 293-326.

Lic. Marisa Moyano
Universidad Nacional de Río Cuarto

La autora plantea en su artículo el rol que le cupo a la educación en la *formación de hegemonía de las elites gobernantes* y en la *transformación de las sociedades nacionales durante el siglo XIX*, asignándole a su rol vertebrador de un concepto de formación de ciudadanía que le es subsidiario, la responsabilidad de negación de lo que denomina *formación de discurso de los sectores oprimidos*, ello a partir del uso de *categorías descalificadoras*, desde el juego de atribuciones estigmatizadoras articuladas en la dicotomía madre montada sobre la dialéctica de la civilización y la barbarie (Svampa 2006) que, a nuestro juicio, funda y sostiene la configuración de la nacionalidad como constructo en el siglo XIX, estipulando, dividiendo y segmentando el juego de inclusiones y exclusiones de la nación que se pretende construir.

El análisis del discurso concibe la categoría de *formación discursiva* -a la que entendemos debe referirse Gili en su artículo cuando alude al proceso de lo que llama *negación de la formación de discurso* del otro oprimido- como las formas en que se organizan discursivamente posiciones políticas e ideológicas que mantienen entre sí posiciones de antagonismo, de alianza dominación, y determinan cada una de ellas lo que puede decirse a partir de una posición dada en una coyuntura dada, y se aplica para denominar todo sistema de reglas que dan unidad a un conjunto de enunciados socio-históricamente determinados, esto es, que revelan posiciones ideológicamente marcadas en situación de competencia en un campo discursivo. Por su parte, la noción de *campo discursivo* alude –según Maingueneau (1999:19)- al *conjunto de los discursos que interactúan en un momento dado*, a espacios en los que un *conjunto de formaciones discursivas está en una relación de competencia* por la hegemonía:

en un campo discursivo siempre hay *dominantes y dominados, posicionamientos centrales y periféricos*.

Desde esta perspectiva teórica, el modelo de nacionalidad del siglo XIX se articula en una formación discursiva que instauro como hegemónico y dominante al ideogema que instituye performativamente la configuración de la nación y lo nacional en la educación en siglo XIX desde la supuesta unidad (*unicidad*, en palabras de Gili) identitaria montada sobre la etnia blanca, la cultura europea, la socio-política liberal y el modelo económico de complementariedad capitalista, como base de ciudadanía para la formación de una *sociedad nacional*. Este aspecto entra en juego en el artículo que estamos comentando, cuando Gili plantea como eje central de su trabajo la controversia y contradicción que se suscita entre *derechos ciudadanos* y *derechos étnicos*, y las categorías de referencia que los estado-naciones contemporáneos y sus legislaciones utilizan (*multiculturalismo, diversidad, universalismo integracionista*) para zanjar la cuestión de fondo que es, precisamente, esa controversia, cuando desde constituciones y leyes nacionales se las monta y erige por encima no sólo de reclamos étnicos sino también de las profundas desigualdades socioeconómicas estructurales y las estrategias políticas de dominación que las legitiman. Hasta aquí la cuestión es totalmente clara y contundente.

Ahora bien, Gili plantea la necesidad de realizar una *crítica profunda* sobre las *propuestas de reconocimiento* que *ciertos sectores* generan de *reclamos étnicos*, para centrar la crítica que se realiza en su trabajo sobre la Ley Nacional de Educación N° 26.206, como un ejemplo típico de ese proceder de reconocimiento que para Gili peca de dos cuestiones principales: por un lado, extiende un supuesto reconocimiento de derechos a los planteos de las minorías étnicas del país, cuando se alude al reconocimiento inclusivo de conceptos tales como *identidad étnica, culturas originarias, educación intercultural bilingüe*, entre otros; pero por otro, no ha fundado ese proceso de supuesto reconocimiento en otro reconocimiento que le es previo, como el diálogo y el derecho a la palabra del otro como su condición de posibilidad, ni tampoco se ha detenido en el análisis ni remedial ni ruptor de las profundas desigualdades sociales y económicas que le son coetáneas a los mismos sistemas de diferenciación étnica. Es precisamente en este aspecto donde el debate y las preguntas emergen en un punto, que es teórico pero también político, referido a las siguientes cuestiones y sobre las cuales, tal vez no nos atrevemos con certeza ciega a responder, pero sí a plantear como posiciones que amplían y enriquecen el ya rico debate propiciado por este trabajo. De allí que nos atrevamos a abrir puntas y perspectivas hacia otros ejes de debate:

1 – En primer lugar advertimos cierto dejo habermasiano en Gili cuando adhiere a la posición de lograr acuerdos que se van construyendo en *el diálogo y la discusión*, base sobre la cual fundan su *universalidad*. Entendemos cierta y obviamente la necesidad de fundar en el diálogo el reconocimiento del otro y la construcción de consensos entre etnias y estados, pero objetamos el planteo en referencia a la condición que por ello funda universalidad, toda vez que nos remite a la *racionalidad habermasiana* que actúa como supuestos de una ética universalista como medio para superar la *inconmensurabilidad cultural*, ya que en tal epistemología devenida en acción política subyace precisamente un axiológico blanco, liberal, etno y eurocentrista como lo es la “razón (¿liberal, occidental?) moderna”. Si, por el contrario, lo que se pretende poner como

modelo es el requerimiento de derechos a la consulta y al diálogo enunciados en la declaración de Choya, la cuestión es otra y adherimos al planteo.

2 – En segundo lugar, Gili sostiene que *La aplicación de los derechos humanos comienza con el reconocimiento del 'otro' como interlocutor válido, pero la actualidad social y política claramente excluye de tal posibilidad a extranjeros, minorías étnicas, poblaciones indígenas, sectores obreros desempleados, mayorías empobrecidas y silenciadas.* Sin que ello implique una postura enunciativa ni ideológica en lo absoluto contraria al fundamento político de la reivindicación de las minorías oprimidas y excluidas y sus derechos no sólo étnicos sino sociales, políticos y económicos, debemos decir que la posición reivindicativa de minorías fundadas en la diferencia es hoy objeto de resistencia y crítica teórica desde ciertas relecturas y reposicionamientos del marxismo, como los que esboza Eduardo Grüner (1998), quien sostiene que en cierto modo tales planteos reivindicativos de las minorías han terminado por socavar la utilidad del marxismo al olvidar que categorías como las de "clase social" –si bien universalistas- aún tienen mucho para decir y atraviesan explicando el espectro de opresión de la fase imperialista del capitalismo y la globalización actual, que por un lado borra y arrasa las diferencias culturales, étnicas, identitarias, y por otro, a la inversa, produce las desigualdades más profundas que se hayan visto a lo largo del imperio del sistema capitalista. ¿Cómo conciliar entonces –nos preguntamos- reivindicaciones de derechos étnicos y de poblaciones indígenas que se sostienen en su derecho a la identidad, la memoria, la historia común, a sus sistemas de propiedad colectiva de la tierra, que terminan por refundar y legitimar su derecho propio aún como minoría, con el hecho patente de que existen situaciones de desigualdad y de opresión social, política y económica que atraviesan a los excluidos del sistema como "clase social" más allá de la variante étnica-identitaria? Precisamente, cuando Gili sostiene que la legislación que funda derechos desde la voz del estado liberal-capitalista parece querer realizar sólo cierto reconocimiento (¿inconsulta?) de los derechos étnicos –tal como parece hacerlo la Ley Nacional de Educación N° 26206-, se da lo que desde la crítica cultural neomarxista de Grüner o Jameson se denuncia como reivindicaciones parciales y menores, reconocimientos de derechos a la diferencia por parte de los estados capitalistas y el poder global que –paradójicamente- terminan por ocultar y fragmentar la lucha política y la resistencia al sistema socio-político y económico cuya dominación y opresión es global y clasista. La cuestión da para discutir y mucho en el campo de estudio de las identidades y las culturas.

3 – No obstante lo anteriormente dicho, un detalle que observamos y da lugar a debate y controversias –como ha dado lugar de hecho en la última mitad de siglo- es la referencia a José Carlos Mariátegui en relación con la lucha y las reivindicaciones étnicas, en tanto las posturas del pensador peruano, vistas desde sus efectos en la acción política, terminaron por ser funcionales a las reivindicaciones sociales y económicas de los sectores mestizos emergentes en el Perú de la primera mitad de siglo y en un contexto capitalista también emergente. Pero no necesariamente fueron planteos que sirvieran a las reivindicaciones indígenas propiamente dichas. Precisamente, fueron estos sectores mestizos quienes a partir de Mariátegui hablaron "en nombre" del indio, desde un "indigenismo teórico" que nunca incluyó "la voz" de los indígenas peruanos, tal como lo observa el propio José María Arguedas en sus estudios

antropológicos y en su producción literaria, y Ángel Rama (2007 [1982]) desde la crítica cultural.

4 – Por último, y más allá de reconocer y adherir a la completa y estricta justicia en términos de derecho de las reivindicaciones y mociones que se sostienen en la Declaración Transandina de Choya, nos parece en cierto modo una especie de “tensión” llevada al límite el planteo de comparar la Declaración de Choya y la Ley 26.206. Más allá de cierta “impertinencia teórica” que advertimos en poner ambos textos como instancias discursivas del mismo tenor a las que se puede “medir axiológicamente” más allá de sus diferencias -pensando precisamente en que desde esa comparación obviamente saldrá “gananciosa” una declaración que formula una serie amplia e histórica de problemáticas que afecta en el mismo grado a todo un sector que la enuncia, frente a una ley que legisla sólo sobre un aspecto de los tocados en Choya pero de aplicación extensiva también a otras parcialidades (pretendidamente todas) abarcadas por el estado nacional-, nos parece incluso que debe reconocerse que la nueva Ley Nacional de Educación ya no puede ser colocada en sintonía idéntica con las reformas educativas propiciadas en la década del 90, cuya coronación fue –precisamente- la Ley Federal de Educación que la nueva Ley 26.206 deroga y, hasta podríamos decir, “deplora” en los supuestos y huellas de sus propias condiciones de producción, en el decir terminológico de Verón. No obstante compartir las reivindicaciones enunciadas en la Declaración de Choya, creemos que el reconocimiento discursivo explícito de la “educación intercultural bilingüe” expresada en el artículo 52º de la Ley 26.206 constituye un avance y funda derecho a la identidad, la memoria y la autonomía cultural en sintonía con la demanda específica de Choya en orden al tema concreto, derecho que –por otra parte- sí debe de ser reclamado e instituido a través de exigir al estado la vehiculización de los mecanismos de participación de los pueblos indígenas en todos los temas educativos que les atañe, en lo general y en lo particular, en lo estrictamente atinente a los derechos étnicos, tanto como a en los que hacen a la ciudadanía plena de todos los habitantes.

BIBLIOGRAFÍA

- GRÜNER, Eduardo. 1998. “Introducción”. En: JAMESON, Frederic y ZIZEK, Slavoj: *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Bs. As. Paidós, y GRÜNER, Eduardo. 2002. *El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*. Paidós. Bs. As.
- MAINGUENEAU, Dominique. 1999. *Términos claves del análisis del discurso*. Bs. As. Editorial Nueva Visión SVAMPA, Maristela. 2006. *El dilema argetnino. Civilización o Barbarie*. Bs. As. Taurus.
- RAMA, Ángel. [1982] 2007. *Transculturación narrativa en América Latina*. Ediciones El Andariego. Bs. As.
- SVAMPA, Maristela. 2006. *El dilema argetnino. Civilización o Barbarie*. Bs. As. Taurus.

RESPUESTA

María Laura Gili
IAPCH-UNVM

Agradezco a los editores de Revista TEFROS la publicación de este artículo así también como los comentarios de la Dra. Diana Lenton y la Lic. Marisa Moyano; en ellos se realiza una lectura del trabajo que resulta de sumo interés al aportar cuestionamientos y aspectos que permiten ampliar nuestra reflexión. En este sentido, hay algunos temas señalados sobre los que es pertinente esbozar comentarios. A saber:

En primer lugar cabe aclarar que el trabajo aquí presentado se corresponde a uno de mayor análisis en profundidad sobre el conflicto ético planteado en la práctica de la Arqueología entre el Estado, los investigadores, las comunidades aborígenes y los pobladores de áreas de interés arqueológico por incidir en los sitios, cada uno a partir de intereses particulares y, por momentos, en contradicción. Para ello, en aquel momento (Gili 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005) indagamos en el pensamiento filosófico contemporáneo, los conceptos filosóficos más pertinentes para la reflexión de temas propios a la práctica arqueológica señalando la transversalidad de la problemática. Así, advertimos de la ética dialógica de J. Habermas (1981a, 1981b, 1984) y K. O. Apel (1985, 1986, 1995), que el consenso puede establecerse en forma racional y universal, como una instancia con fuerza de obligación fundada en la razón; mientras que, para Richard Rorty (1989a, 1989b, 1989c, 1992) los conflictos han de resolverse mediante el consenso fáctico, contextual y provisorio. Luego, consideramos pertinente abordar temas del relativismo moral y ético para entender cómo afectan de manera directa el tema; para finalizar con el planteo sobre la ética de la responsabilidad en la perspectiva de Hans Jonas (1995).

Es destacable, además, la notable presencia de los conceptos de la Teoría de Acción Comunicativa, de Jürgen Habermas (1981) en los documentos emanados de diferentes órganos de acción cultural internacional y nacional, incluida la actual Ley Nacional de Educación N° 26 206, especialmente en lo referido a las propuestas de construcción de soluciones a través de consensos dialógicos. Por lo que es pertinente al momento del análisis de los mismos, aproximarse a los textos del filósofo alemán. En Habermas, el sentido de universalidad viene dado en la aceptación del diálogo como instancia resolutoria de conflictos, no en los postulados que en el planteo, propios del ámbito particular a cada parte afectada en la discusión. A Habermas corresponde la formulación de la pragmática universal; esta es su tesis central. Según ella, el lenguaje adquiere especial relevancia en cuanto instrumento de acción social y en cuanto medio para lograr acuerdos en contextos de libertad (Hernández y Pacheco 1997). El objeto de la pragmática universal es reconstruir la base universal de la validez del habla: "*La pragmática universal tiene como tarea identificar y reconstruir las condiciones universales del entendimiento posible*" (Habermas 1984:299).

Habermas considera que, en nuestros tiempos, el mejor instrumento de comunicación es el lenguaje, por esto propone una Teoría de la Acción Comunicativa (1981), en el lenguaje verbalizado explícitamente, esto es los actos de habla¹; para ello, recurre al lenguaje en la perspectiva de Austin (1962:388) para sostener que: "*...el lenguaje no solo dice algo de algo, sino es algo con lo que hacemos algo*".

De acuerdo con Habermas (1981a:39-43), todos poseen racionalidad, por lo que sus acciones también son susceptibles de racionalización; siendo racional todo aquel que utiliza criterios culturales de su entorno social, para interpretar las

propias necesidades, asumiendo la permanente reflexión sobre dichos criterios; así, el concepto de racionalidad se define a partir de una teoría de la argumentación. Cuando se toman decisiones en forma negativa o positiva en un marco racional, se establece un vínculo argumentativo:

... cuando hablamos de procesos de racionalización social estamos suponiendo asimismo que el saber materializado en las acciones es objetivo, es decir, puede enjuiciarse conforme a criterios (...) que comparten los sujetos agentes y el observador. (Habermas 1984:371)

El planteo sobre el lugar teórico propicio donde plantear los reclamos de los Pueblos Originarios, nos recuerda una de las características del vínculo entre el Estado y los Pueblos Originarios en la historia latinoamericana, a saber: la asimetría de poder que caracteriza el vínculo entre las partes y las situaciones de dominación que históricamente han sufrido las comunidades aborígenes del continente. Esta situación hace que el problema étnico sea, a su vez, ético y político. Ético, porque existe una deuda histórica con la sociedad aborígena que sufrió la exclusión formando parte de vínculos de marginación y postergación. Y político, porque lo son los reclamos por autonomía, en tanto la autonomía territorial y política aborígena, son una de las principales fuentes de construcción de identidad. Ella organiza y dota de sentido a los Pueblos Originarios del continente (Iturralde 1995:135). Por esto, la cuestión indígena latinoamericana merece ser reflexionada a partir de principios teóricos, políticos y éticos. Identificamos como partes del conflicto moral al Estado, las comunidades aborígenes, los arqueólogos y los pobladores de las localidades donde se hallan sitios arqueológicos. Entran en conflicto moral, cuando algunas de ellas, se ven imposibilitadas de participar argumentativamente del diálogo por estar sometidas a condiciones de marginalidad histórica; cuando una de las partes impone sus criterios, fundados en valoraciones de responsabilidad científica y académica, pero sin participar de los intereses de los afectados en las acciones a emprender en el estudio, gestión, conservación, etc. de los bienes culturales patrimonializados, como ocurre con los arqueólogos al reflexionar acerca de su praxis y redactar una deontología al respecto. El Estado, cuando se hace eco con el derecho patrimonial que legisla del discurso académico, generando así juicios de valor determinados en función de diferencias de poder. O los vecinos de las áreas de interés arqueológico, cuando pretenden proyectos de desarrollo turístico que afectan la preservación de los sitios.

Por último, el análisis que planteamos sobre la Ley Nacional de Educación, N° 26.206, Argentina y la Declaración Transandina de Choya, no pretende ser comparativo; sendos documentos tienen validez propia, uno elaborado en el seno del Estado, otro, por organizaciones indígenas y campesinas que, paradójicamente, tras ser sometidos a siglos de desmantelamiento y persecución deben seguir dando cuenta de la validez de sus reclamos y documentos, enfrentando problemas de raíz histórica cada vez que presentan sus demandas en ámbitos "oficiales", políticos o académicos. Se reactualiza, así, la condición latinoamericana, con una historia construida sobre el conflicto y la fragmentación social entre dominadores y dominados, donde los sectores hegemónicos -en tanto dominadores- definieron los conceptos centrales del patrimonio cultural en cada época. La responsabilidad social que deriva de la práctica arqueológica en contexto latinoamericano, se ve incrementada por las particularidades de su historia y conexiones con el colonialismo y la expansión capitalista europea sobre

las áreas colonizadas en América Latina, Asia y África. En la actualidad, se plantea el dilema moral entre las comunidades aborígenes que reclaman por su patrimonio cultural y natural, por el acceso a la tierra de sus antepasados, por los beneficios sociales que tienen el resto de los ciudadanos como así también, respeto a sus culturas y su concepción del medio ambiente, educación bilingüe, mayores derechos políticos e identitarios, en una posición de exclusión ante el Estado y los gobiernos.

NOTAS

¹ En la relación lenguaje y acción de los Actos de Habla, en 1959 Searle propuso, sobre la teoría de Austin, reflexionar sobre el uso del lenguaje. Para Searle, toda emisión de enunciados es un Acto de Habla, por lo tanto, es un conjunto amplio donde se involucran diferentes elementos, en este sentido, cada oración es un Acto de Habla y se pueden reconocer distintos tipos. Pueden ser de afirmaciones, pedidos, promesas, órdenes, advertencias, etc.; de referencia; de predicación. A su vez, cada uno de ellos, se hace en función de ciertas reglas. Esto permite identificar:

- actos perlocutivos, son aquellos en que el hablante tiene la intención de provocar, en el oyente, efecto de entendimiento;
- actos de emisión lingüística, de palabras y oraciones;
- actos proposicionales, identifica entidades para decir algo sobre ellas;
- actos elocutivos, aquellos en que el hablante se propone causar algún efecto superior en el oyente, provocando alguna actitud o gesto, es el caso de dar órdenes (Lavandera 1990:75-78).

BIBLIOGRAFÍA

- APEL, K. O. 1985 (1973). *El a priori de la comunidad de comunicación y los fundamentos de la ética. El problema de la fundamentación racional de la ética en la era de la ciencia*. Ed. Crítica. Barcelona.
- . 1986 (1984). *Estudios éticos*. Ed. Alfa. Barcelona.
- . 1995. *La ética del discurso como ética de la corresponsabilidad por las actividades colectivas*. Cuadernos de ética, Nº 19/20. Trad. Julio De Zan.
- AUSTIN, J.L. 1962. "How to do things with words". Oxford. En HERNÁNDEZ Y PACHECO 1997. *Corrientes actuales de filosofía (II). Filosofía social*. Ed. Tecnos. pp. 287.
- GILI, María Laura. 2002. "Ética del patrimonio cultural." En *Revista ANTI*. Año 3. Nº 4. Centro de Investigaciones Precolombinas. I.P.J.V.G. Buenos Aires. CIP- Equipo NAYA. Nov.2002. SIN 1515-2804.
- . 2003. "Deontología profesional en arqueología. La solución del conflicto y la tensión: los códigos de ética". En MICHELINI D. y otros (eds.) 2003. *Libertad, Solidaridad, Liberación*. Ed. ICALA. Río Cuarto. ISBN 987-20969-0-2.
- . 2004a. "La reflexión ética aplicada a problemas culturales derivados de la práctica profesional de la arqueología en contexto latinoamericano." En MICHELINI, D. y J. WESTER (eds.) *Trabajo, riqueza, inclusión*. IX Jornadas Internacionales Interdisciplinarias. ICALA. Río Cuarto. 3 al 5 de noviembre de 2004. ISBN Nº 987-20969-4-5.
- . 2004b. "La ética en la legislación cultural. Reflexiones sobre los principios que promueve." En *Revista de la Escuela de Antropología*. Vol. IX. Universidad Nacional de Rosario. Rosario. Octubre de 2004. I.S.B.N. Nº 950-673-450-X.
- . 2005. "Urgencia del diálogo intercultural." En *Revista Solidaridad*. Secretaría de Bienestar. Universidad Nacional de Villa María. Villa María. Año 2 Nº 3. Diciembre de 2005.
- HABERMAS, J. 1981a. "Problemas de legitimación en el Estado Moderno". En HABERMAS, J. *La reconstrucción del materialismo histórico*. Ed. Taurus. Madrid.

- . 1981b. *Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Ed. Taurus Humanidades. España.
- . 1984. *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*. Ed. Cátedra. Madrid. Pp 299 y 371.
- HERNÁNDEZ Y PACHECO. 1997. *Corrientes actuales de filosofía (II). Filosofía social*. Ed. Tecnos. Madrid. pp 269-286.
- ITURRALDE, D. 1995. "Naciones indígenas y Estados nacionales en América Latina hacia el año 2000". En DÍAZ POLANCO, H. (comp.) *Etnia nación en América Latina*. Ed. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Pp 135.
- JONAS, H. 1995 (1979). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Ed. Herder. Barcelona.
- LAVANDERA, B. 1990. *Curso de Lingüística para el análisis del discurso*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. Pp 75-78.
- RORTY, R. 1989 (1996) *Contingencia, ironía y solidaridad*. Ed. Paidós. Barcelona.
- .1992a. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Ed. Cátedra. Madrid. España.
- .1992b. "La prioridad de la democracia sobre la filosofía." En VATTIMO, G. (comp.) *La secularización de la filosofía. Hermenéutica y posmodernidad*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- .1992c. "Los intelectuales ante el fin del socialismo." En ABRAHAM, T. 1995. *Batallas éticas*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.