

POLÍTICAS (INTER)CULTURALES EN INDIA Y ESTADOS UNIDOS: MUSULMANES Y NATIVOS

Gonzalez del Pino, Diana
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
dianagonzalezdelpino@gmail.com

Saldubehere, Ma. Eugenia
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
eugesaldubehere@hotmail.com

En la era de la globalización en la que el contacto entre pueblos, comunidades e individuos se ha intensificado, resulta necesario desarrollar habilidades que permitan interactuar adecuadamente en este mundo marcado por una creciente diversidad producto de ese contacto entre culturas. Por ello, el desarrollo de competencias interculturales se vuelve necesario para lograr la unidad en la diversidad o incluso para lograr la unidad más allá de la diversidad a través de una participación completa en la infinita riqueza de culturas en el mundo. En este sentido, los gobiernos deben reconocer la importancia del desarrollo de las competencias interculturales en sus pueblos, ya que fortalecen los pueblos y les permiten interactuar con 'otros' culturalmente diferentes en vista a salvar las diferencias, apaciguar los conflictos y establecer las bases de una coexistencia en paz (Unesco 2013).

Este trabajo se propone analizar las medidas tomadas por los gobiernos de India y de Estados Unidos en pos de favorecer la interculturalidad y así lograr la inclusión de minorías respetando la diversidad dentro de sus territorios. Respecto de India, se indagarán las políticas de integración llevadas a cabo por el Ministerio de Asuntos de Minorías de India, que propone la integración en el marco de la diferencia en un país multilingüe, multirracial y multicultural. Se focalizará en la minoría más numerosa, la minoría musulmana de habla urdu. El urdu es la lengua oficial de Pakistán y una de las veintidós lenguas oficiales de India. En India, la población de habla urdu es mayoritariamente musulmana y por eso, en ocasiones, considerada cercana a Pakistán y por lo tanto anti-nacionalista. En este marco, la integración es en ocasiones resistida, tanto por los musulmanes, que no quieren ver afectada su identidad, como por el resto de los indios, que ven a este grupo como una amenaza. Se estudiarán las recomendaciones del Comité Sachar (2006) sobre los lineamientos a seguir en pos de la integración de las minorías en general y la minoría musulmana y se evaluará su implementación y desafíos.

Por otra parte, se analizarán las políticas de integración llevadas adelante por el Gobierno Federal de Estados Unidos. El eje serán los pueblos nativos de Estados Unidos, una minoría colonizada que ha tenido una relación ambigua con los colonizadores euro-americanos desde el primer contacto hasta el presente. En la actualidad, aproximadamente dos millones y medio de nativos viven en Estados Unidos. Un tercio de éstos vive en reservas, mientras que el resto vive en las ciudades. Si bien la cultura indígena todavía se preserva en las reservas, existe una gran preocupación de que sus tradiciones desaparezcan en el marco de la globalización, ya que más y más indígenas están siendo asimilados a la sociedad estadounidense. Por ello, se estudiarán las recomendaciones realizadas por el informe *Indian Nations at Risk Task Force* (1991) y se analizará en qué medida el gobierno federal ha actuado para lograr dichas recomendaciones y alcanzar, luego de siglos de políticas asimilacionistas, la inclusión de los nativos en el territorio de Estados Unidos, respetando su lengua, historia y cultura.

Palabras clave: Estados Unidos- India - interculturalidad

Introducción: Globalización, interculturalidad y competencias interculturales

El fenómeno de la globalización puede definirse y aproximarse desde diversas miradas. Jan Scholte (2005), profesor e investigador de estudios políticos e internacionales, se aproxima a la globalización desde cinco definiciones generales de globalización. La primera es *internacionalización*, desde esta perspectiva, el autor hace referencia al un incremento en las transacciones y la interdependencia entre los países. La segunda es la *liberalización* según la cual la globalización implica el proceso de remoción de restricciones gubernamentales para crear una economía mundial *abierta y sin fronteras*. Una tercera concepción equipara globalización con *universalización*, es decir, el proceso de propagación de diferentes objetos y experiencias a personas en cualquier rincón del mundo. La cuarta definición que explica la globalización es la *occidentalización*, la dinámica según la cual las estructuras sociales de la modernidad se imponen por encima de lo local. Finalmente, la quinta definición es la *detrterritorialización/supraterritorialidad* que conlleva una reconfiguración del espacio y las transacciones sociales (Scholte, 2005:15-16). Según Scholte, a diferencia de las otras cuatro concepciones anteriores, esta última es la que clarifica la novedad de la globalización haciendo referencia a un cambio en la naturaleza del espacio social, que presumen una continuidad en el carácter subyacente de la geografía social. Al adoptar la concepción de la globalización como *supraterritorialidad*, Scholte argumenta que si bien las conexiones globales tienen antecedentes en los siglos anteriores, estas conexiones se han vuelto un aspecto ubicuo de la vida social desde la década de 1960, sobre todo gracias a los avances en comunicación.

Diversos autores contemplan la globalización como un fenómeno estrechamente ligado a la modernidad. En este sentido, Scholte (2000), siguiendo a Roland Robertson habla de *una fase de germinación* de la globalización entre 1500 y mediados del siglo XIX y *una fase de despegue* desde mediados del siglo XIX hasta 1960, cuando las conexiones globales penetraron la vida social (19). Asimismo, Thomas Friedman, periodista del *The New York Times*, en su obra *La Tierra es Plana* (2008), establece tres etapas en el desarrollo de la globalización: la globalización 1.0. desde el año 1492 al 1800, liderada por los países en proceso globalizador, es decir, imperial; la globalización 2.0. desde el 1800 hasta el 2000, liderada por las empresas multinacionales; y la globalización 3.0. desde el año 2000 hasta nuestros días, liderada por cada individuo vinculado con otros a través de la Internet (19-20).

La interculturalidad siempre ha sido parte de la condición humana pero, como consecuencia de la *detrterritorialización* del espacio y la creciente comunicación que ha intensificado el contacto entre pueblos, comunidades e individuos, las cuestiones sobre la interculturalidad se han vuelto cruciales. Catherine Walsh (2010), intelectual-activista especializada en el proyecto político, epistémico y ético de la interculturalidad crítica y en asuntos de la decolonialidad, propone tres perspectivas para entender el concepto de interculturalidad: *relacional*, *funcional* y *crítica*. Desde una perspectiva *relacional*, la interculturalidad se refiere al modo más básico y general de encuentro e intercambio entre culturas distintas, dicho encuentro e intercambio pueden darse tanto en condiciones de igualdad como de desigualdad (Walsh, 2010: 77). En este sentido, la interculturalidad sería algo que siempre ha existido como parte de la condición humana. Sin embargo, esta perspectiva encubre o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, opresión y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación.

La segunda perspectiva es la *funcional* y, siguiendo al filósofo peruano Fidel Tubino (2005 en Walsh, 2009: 77), la autora plantea que esta interculturalidad se arraiga en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con el fin de incluir la misma en el interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva, la interculturalidad se ejerce desde arriba y es *funcional* al sistema existente, no le atañen las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales y tampoco cuestiona las reglas del juego. En este sentido, sería parte de una lógica más bien multicultural en la que el reconocimiento y

respeto a la diversidad se cristalizan en una nueva estrategia de dominación (Walsh, 2009: 78). La tercera perspectiva, y a la que adhiere la autora, es una interculturalidad *crítica* que busca la transformación en las estructuras, instituciones, relaciones y mentalidades que reproducen la diferencia y alienta a la construcción de puentes de relación y articulación (Walsh, 2009: 78). Desde una perspectiva crítica, la interculturalidad no pretende erradicar las diferencias y formar nuevas identidades híbridas, sino que busca propiciar un diálogo entre distintos grupos culturales para así formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar colectivamente en el desarrollo de la sociedad. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como proyecto de transformación y creación. Según la autora, la interculturalidad debiera ser pensada entonces como verbo ya que es una tarea de toda la sociedad que requiere un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana (Walsh, 2009: 41).

En su libro *Interculturalidad, Estado y Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. (2009), Walsh define a la interculturalidad como

El contacto e intercambio *entre culturas* en términos equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir, propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de las diferencias culturales y sociales. (41) (El énfasis pertenece al autor)

En este sentido, la interculturalidad no implica simplemente reconocer, descubrir y tolerar al otro, sino que se busca promover procesos de intercambio para formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en la construcción de una sociedad más justa, equitativa, igualitaria y plural para confrontar los racismos y las desigualdades.

La UNESCO (2013) define a las competencias interculturales como

Tener los conocimientos pertinentes suficientes sobre las culturas particulares, así como el conocimiento general sobre los tipos de problemas que surgen cuando los miembros de las diferentes culturas interactúan, manteniendo actitudes receptivas que fomenten el establecimiento y mantenimiento de contactos con diversos otros, además de contar con las habilidades necesarias de aprovechar los conocimientos y las actitudes en la interacción con otras personas de diferentes culturas. (16)

Estas competencias permiten valorar las culturas en un marco de igualdad que posibilita lograr la unidad más allá de la diversidad. En este sentido, las competencias interculturales nos ayudan no sólo a entender nuestro propio modo de ver el mundo sino también valorar las perspectivas del/los otro/s, evitando la reproducción de estereotipos, el racismo y la discriminación, tanto fuera como dentro de los diferentes estados.

El presente trabajo se propone analizar la situación de dos minorías diferentes, la musulmana y la nativa, en dos estados diferentes, India y Estados Unidos, con el objetivo de vincular las políticas de integración perseguidas por ambos gobiernos con el marco de la interculturalidad en la globalización. Debido a la fuerza que la aceptación de la diversidad tiene en el mundo globalizado es que ambos gobiernos establecen políticas de inclusión en pos de crear un estado diverso pero integrado. Una vez descritas y analizadas las diferentes políticas y su implementación, nos referiremos a sus éxitos y fracasos en la conclusión. Si bien en el caso de India, se habla de minorías lingüísticas y religiosas, en este trabajo nos focalizaremos en la minoría religiosa musulmana, ya que las minorías religiosas se constituyen desde el estado nacional y el concepto de minoría lingüística se establece en relación a cada uno de los veintinueve estados de India. Por lo tanto preferiremos referirnos a la minoría musulmana y no a hablantes de urdu, aunque ambos grupos en algunos estados coincidan.

La minoría musulmana en India: El Reporte del Comité Sachar (2006) y su implementación

India es un país multicultural y multilingüe de gran riqueza económica, cultural y religiosa. Su historia como colonia inglesa comienza durante la *fase de germinación* de la globalización y continúa durante la *fase de despegue*, período en el cual India se vio afectada por las políticas impuestas desde Gran Bretaña, políticas que eran fuertemente modernizadoras y colonizadoras. Finalmente, ya hacia el comienzo de la globalización propiamente dicha, India declara su independencia, pero se mantiene unida a Gran Bretaña como miembro del *Commonwealth*. La influencia modernizadora de Gran Bretaña motivó a que India, aún sin gozar de autonomía política, se constituyera miembro de la Liga de Naciones primero y en uno de los miembros fundadores de la Organización de Naciones Unidas, luego, participando así activamente de la comunidad global.

La independencia y posterior partición de la colonia británica en India en 1947 dio origen a dos países, India y Pakistán, que reunían las mayorías hindú y musulmana respectivamente. Esta decisión conformó a Pakistán como una nación musulmana y a India como una nación secular con un gran número de hinduistas. Hoy, el gobierno de India identifica seis minorías religiosas principales que constituyen el 18,80% de la población según el censo de 2001: los musulmanes, los zoroástricos, los sijes, los cristianos, los budistas y los *jains*, (National Commission for Minorities, s.f.). Dentro de las minorías, los musulmanes son la más numerosa, 13,4% del total, y constituyen una mayoría en el estado de Jammu y Cachemira, que limita al norte con Pakistán, y en el territorio unión de *Lakshadweep* (National Commission for Religious and Linguistic Minorities, 2007). La minoría musulmana es, en ocasiones, relacionada con Pakistán y debido a los conflictos entre hindúes y musulmanes, en oportunidades, asociada con elementos antinacionalistas.

Atendiendo a la necesidad de trabajar sobre la discriminación y las desigualdad que se percibía entre las minorías se creó en 1978 el Comité de Minorías, en 1992 la Comisión Nacional de Minorías y en 2006, el Ministerio de Asuntos de Minorías. La misión del Ministerio es “mejorar las condiciones socio-económicas de las comunidades de las minorías a través de acción afirmativa y desarrollo inclusivo” (Ministry of Minority Affairs, 2016). También, India adoptó la *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minoría nacionales, étnicas, religiosas y lingüísticas* de 1992 que establecía:

Las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas [...] tendrán derecho a disfrutar de su propia cultura, a profesar y practicar su propia religión, y a utilizar su propio idioma, en privado y en público, libremente y sin injerencia ni discriminación de ningún tipo. (Organización de la Naciones Unidas artículo 2, párrafo 1)

Tanto la creación del Comité de Minorías y, luego, del Ministerio de Asuntos de Minorías, como la adopción de la Declaración sobre los derechos de las minorías demuestran el continuo interés del gobierno de India por trabajar en pos de la integración de estos grupos dentro del país. La preocupación por las minorías en general y en especial por la falta de conocimiento real de la situación social, política y educativa de los musulmanes motivó a que en 2005 se encargara al Juez Rajinder Sachar presidir una comisión que elaborara un completo reporte acerca de esto.

El resultado de la cuidadosa investigación fue presentado en noviembre de 2006 bajo el título de *Social, Economic and Educational Status of the Muslim Community of India. A Report*, conocido como *Sachar Committee Report* o el *Reporte del Comité Sachar*, y evidenciaba que la condición de los musulmanes en algunos aspectos era inferior a otras comunidades tradicionalmente consideradas menos privilegiadas. Respecto del empleo, era urgente entre los musulmanes el desarrollo de habilidades necesarias para acceder a la educación y al empleo, la mayoría de los trabajadores musulmanes pertenecían al sector de producción y ventas pero su participación era baja en los sectores profesionales, técnicos, de gestión y administrativos. En general, eran trabajadores informales y con pobres condiciones

laborales. Respecto del desarrollo, el 38% de la población urbana y el 27% de la población rural musulmana estaban por debajo de la línea de la pobreza. Los musulmanes estaban radicados, en su mayoría, en zonas con poca infraestructura, lo que resultaba en menor o ningún acceso a educación y atención médica. En educación, el acceso de los niños musulmanes a la escolaridad era más restringido que el del resto y se detallaba lo siguiente:

1. La tasa de alfabetización de los musulmanes era inferior a la general (59,1% sobre 64,8%).
2. El promedio de años de escolarización era menor al del resto de la población.
3. El 25% de los niños musulmanes entre 6 y 14 años no asistían a la escuela.
4. La mayoría de los niños desaprobaba o no rendía el examen de matriculación.
5. Existían pocas escuelas de nivel secundario en localidades musulmanes y el número de escuelas exclusivas para niñas era reducido.
6. Menos del 4% de los musulmanes mayores de 20 años se habían graduado (en el resto de la población el índice subía al 7%).
7. La falta de alojamiento en las escuelas era un factor limitante, especialmente para las niñas.
8. Los padres musulmanes no rechazaban la educación estatal y no necesariamente preferían enviar sus niños a madarsas. Sin embargo, el acceso de los niños musulmanes a la educación es restringido. (*Statement Laid in Lok Sabha on the Follow-up Action on the Recommendations of the Sachar Committee, 2007*).

El Comité Sachar planeaba setenta y seis recomendaciones para focalizarse en “el desarrollo inclusivo y la incorporación de la comunidad [musulmana] respetando la diversidad” sosteniendo que equidad e igualdad de oportunidades deben ser alcanzadas al mismo tiempo que la percepción de discriminación es eliminada (*Sachar Committee Recommendations, s.f.: 1*). Sobre la situación crítica de los musulmanes en el área de educación especificaba lo siguiente:

1. Cumplir con la obligación de brindar educación gratuita y de calidad a los niños musulmanes hasta los 14 años.
2. Evaluar el contenido de los libros de texto escolares para eliminar valores sociales inapropiados, especialmente intolerancia religiosa.
3. Crear centros comunitarios de estudio para que los niños musulmanes, que en su mayoría viven en espacios de un ambiente, tengan un sitio donde estudiar.
4. Crear nuevas escuelas en áreas de población musulmana.
5. Crear escuelas para niñas y en colegios mixtos, incorporar más docentes mujeres.
6. Analizar la proporción de población de habla urdu para permitirle educarse usando su lengua madre. Para esto es necesario corregir la presencia de docentes sin conocimiento de urdu en escuelas urdu e incorporar y formar docentes de habla urdu, así como también asegurarse de la calidad de los libros de texto y demás elementos que se utilizan en urdu.
7. Promover el desarrollo de habilidades técnicas y tecnológicas en áreas de población musulmana.

8. Desarrollar sistemas de admisión a estudios superiores alternativos que permitan a alumnos de minorías poder ingresar y proveerles alojamiento a costo razonable, tanto a hombres como a mujeres.
9. Incorporar en la formación docente contenidos sobre la importancia de la diversidad y sensibilizar a los docentes sobre las necesidades y las aspiraciones de los musulmanes y otras comunidades marginadas.
10. Considerar las *mardasas* (establecimientos donde se imparte educación religiosa tradicional musulmana) como un complemento de la educación formal estableciendo vínculos entre ellas y la educación formal y equivalencias para permitir el paso a instituciones superiores. Retomar el plan de modernización de *mardasas* en vistas a articular la educación religiosa tradicional con las necesidades actuales.

En otras áreas sugería mayor acceso al crédito, programas para promover otras ocupaciones además del trabajo artesanal, permitir a los musulmanes mayor acceso a los programas sociales y de empleo del gobierno, promocionar el ingreso de musulmanes a puestos de empleo estatal y mejorar las condiciones de vivienda en áreas de población musulmana (*Sachar Committee Recommendations*, s.f.).

De las setenta y seis recomendaciones del Comité Sachar, el gobierno decidió implementar setenta y dos. Para analizar la implementación nos concentraremos principalmente en educación. En un informe del Ministerio de Asuntos de Minorías de diciembre de 2014 se detalla que en el área de educación la recomendación que no fue aceptada fue la del sistema alternativo para el ingreso de minorías a la educación superior. La medida más trascendental fue la de promover el acceso a la educación. Para esto entre 2006 y 2014 se construyeron más de 20.000 escuelas primarias y se crearon 21.486 escuelas primarias y 11.871 escuelas primarias avanzadas. Numerosas escuelas se convirtieron en centros de estudio por las tardes. Respecto de las niñas, algunas de estas escuelas son exclusivas para ellas y se creó un sistema de becas del cual 30% está destinado a mujeres. Se crearon 555 escuelas que proveen alojamiento a los estudiantes y en los que la instrucción durante la primaria avanzada es en urdu. Durante el periodo 2013-2014, el 16.39% de las admisiones para estas escuelas fueron niñas musulmanas. En relación a facilitar el acceso al nivel superior, se crearon 285 *hostels* para dar alojamiento a mujeres durante sus estudios (*Implementation of Sachar Committee Recommendations*, 2014).

Por otra parte, se intentó universalizar la educación secundaria y crear nuevas escuelas secundarias en zonas de población musulmana. También se creó una campaña para concientizar sobre la importancia de la alfabetización y educación primaria y promover la capacitación técnica y vocacional; en el marco del desarrollo vocacional, se crearon 10 centros de capacitación en áreas de mayoría musulmana. Respecto de la formación docente, se crearon centros de capacitación para docentes de todos los niveles en 15 estados con presencia musulmana. A cerca de las *mardasas*, se creó un programa para acercar la tradicional educación religiosa musulmana a la educación formal india. Finalmente, se revisaron los planes de estudio y materiales de estudio del nivel primario y secundario para promover valores como el secularismo, la justicia social y la equidad (*Implementation of Sachar Committee Recommendations*, 2014).

Se podría decir que la implementación del Reporte Sachar en el área de educación ha sido exitosa, no sólo por las medidas mencionadas más arriba, sino también por los datos vertidos en un artículo del *Times of India* que indica que el número de estudiantes de entre 5 y 19 años en India creció un 30% entre 2001 y 2011 y que el grupo que evidenció mayor crecimiento fue la minoría musulmana (Varmal, 2016). Sin embargo, la mejoría en educación es sólo el primer paso hacia la integración por la que India deberá seguir velando

a fin de alcanzar el ideal de país multicultural que desea, en el que la integración es resultado del desarrollo inclusivo.

Los Nativos en Estados Unidos: el informe *Indian Nations At Risk Task Force* (1991), sus recomendaciones e implementación

Hoy, el gobierno de Estados Unidos reconoce 567 Naciones Indígenas que componen el 1,5% del total de la población del país. Alrededor de 229 de estas naciones étnica, cultural y lingüísticamente diversas se encuentran en Alaska; el resto, en otros 33 estados (*Bureau of Indian Affairs*, 2016). La Constitución de los Estados Unidos reconoce que las Naciones Indígenas son entidades auto-gobernantes, derecho protegido por tratados, la ley federal y la jurisprudencia y considerado necesario para garantizar la pervivencia de las comunidades nativas.

Luego de generaciones de políticas federales asimilacionistas hacia los nativos, en los años 1970, época del activismo Indígena, se produce un cambio en la política indígena que llevó a la aprobación de la Ley de Educación Indígena en 1972, la Ley de Autodeterminación Indígena y de Ayuda a la Educación en 1975 y Ley de Lenguas Nativas en 1990. Sin embargo, a pesar de este interés hacia la educación indígena, a principio de la década de 1990, el Departamento de Educación consideraba que las tribus Indígenas Norteamericanas y Nativos de Alaska son naciones en peligro.

En marzo de 1990, el Departamento de Educación le encargó a un cuerpo especial liderado por el secretario de educación Lauro F. Cavazos realizar un informe con recomendaciones de acción a ser tomadas por los “consejos de educación, oficiales públicos, gobiernos estatales y locales, el gobierno federal, tribus afectadas, padres, alumnos, y todos aquellos que tengan un interés vital en la educación de los Indígenas Norteamericanos y Nativos de Alaska” (Charleston y King, 1991: 1). El cuerpo especial recabó testimonios en juntas públicas, audiencias regionales, visitas de campo y en la conferencia anual de la Asociación Nacional de Educación Indígena.

En 1991, se emite el informe titulado *Indian Nations At Risk: An Educational Strategy for Action Final Report*, como parte de un plan nacional que busca mejorar la calidad de la educación para los estudiantes de Estados Unidos. En paralelo con las estrategias que se proponen para todo el país, este informe, que se centra en las necesidades educativas de los Nativos, es un llamado para una transformación completa de la educación que reciben los Nativos que busca mejorar la calidad de las instituciones educativas a las que asisten y así potenciar su desempeño escolar.

De acuerdo con el informe, hay entre 300.000 y 400.000 nativos en edad escolar, de los cuales, un 90% aproximadamente asiste a escuelas públicas, y no a escuelas confinadas en las reservas como cree la mayoría de la sociedad (*Indian Nations at Risk*, 1991: 2). Según este informe, las naciones indígenas están en riesgo como pueblos debido a que las escuelas por un lado han fallado en educar un gran número de estudiantes y adultos nativos, como se evidencia en las altas tasas de abandono y las actitudes negativas hacia la escuela, y por el otro, han desalentado el uso de lenguas nativas, lo que ha llevado a la rápida erosión de la lengua y cultura de los nativos (INAR, 1991: 1). Esto se ha dado, principalmente, como consecuencia del racismo sutil o manifiesto y de un currículo euro-centrista que no logra promover el desarrollo académico, social, cultural ni espiritual entre los estudiantes nativos.

Para darle solución a estos problemas, el informe *Indian Nations At Risk* (1991) recomienda promover el conocimiento y valoración de la lengua y cultura nativas de los alumnos; incorporar sus perspectivas contemporáneas, históricas, y culturales; aumentar el rol de las comunidades tribales en la toma de decisiones educativas a través del fomento del trabajo

en equipo entre las instituciones que cuenten con estudiantes nativos y los padres nativos y líderes tribales en el planeamiento y la evaluación de sus programas educativos; y darle a la educación un foco más multicultural que permita apreciar y enriquecerse en la diferencia y desarrollar habilidades que posibiliten la convivencia en la diversidad y así evitar el racismo y la reproducción de estereotipos.

Siguiendo las recomendaciones planteadas por el informe *Indian Nations At Risk* (1991), en agosto de 1998, el Presidente William Clinton emite el Decreto 13096 sobre la Educación de los Indígenas Norteamericanos y Nativos de Alaska en el que se establece el compromiso federal de elevar la calidad educativa y reducir la tasa de abandono de los estudiantes nativos de una manera consistente con sus tradiciones y culturas (*Executive Order* 13096, sección 2). Entre sus objetivos, este decreto establece evaluar el rol de las lenguas y culturas nativas en el desarrollo de estrategias educativas que apunten a los estilos de aprendizaje de los nativos y ayudar preservar, revitalizar y usar las lenguas nativas y las tradiciones culturales. Se evidencia entonces, a través de esta medida, la importancia asignada a la recuperación y valoración de la cultura propia, pasos necesarios para intensificar los procesos de aprendizaje y de convivencia pacífica en la diversidad sociedad.

Sin embargo, en 2004, el Presidente George W. Bush firma el Decreto 13336 sobre la Educación de los Indígenas Norteamericanos y Nativos de Alaska, el cual establece que los estudiantes nativos deben cumplir con los objetivos establecidos en la ley *No Child Left Behind* del año 2001 (*Executive Order* 13336, sección 1). Esta ley ponía énfasis en exámenes estandarizados de lectura y matemáticas, lo que trabaja en contra de los programas educativos con eje en la cultura al poner presión en alcanzar los estándares académicos establecidos por la ley sin observar la diversidad presente en la sociedad. Los nativos perciben y ordenan el mundo de un modo muy distinto de otras culturas, y, como resultado, demuestran sus conocimientos de modos diferentes. Entonces, con este Decreto, las escuelas se alejan del objetivo fijado por el informe *Indian Nations at Risk* de proveer una educación efectiva que tenga en cuenta las diferencias culturales de a los jóvenes nativos y reconozca sus sistemas alternativos de conocimiento. Al no abordar la diversidad, esta ley no promueve la educación para la valoración del otro y tiende hacia la homogenización cultural.

En 2015, el Presidente Barack Obama aprueba la ley *Every Student Succeeds Act*, una medida bipartidista que reemplazaría la controversial ley *No Child Left Behind*. Esta ley representa un compromiso perdurable de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes y marca un paso importante hacia un enfoque educativo que mejore la calidad educativa de los nativos en la diversidad. Esta ley, en línea con que recomienda el informe *Indian Nations At Risk* (1991), la ley fomenta un trabajo en conjunto entre los estados y las agencias educativas locales con las tribus u organizaciones tribales para diseñar los programas educativos de modo que mejor sirvan a los pueblos nativos (*Every Student Succeeds Act*, 2015: Título VI, sección 6005). Además, establece que cada tribu podrá desarrollar su sistema de estándares y evaluaciones, para poder estimar mejor el desempeño de los estudiantes (ESSA, 2015: Título VI, sección 6133). Asimismo, la ley prevé la creación de programas de inmersión en escuelas públicas. La intención de estos programas es ayudar a los pueblos nativos a usar, practicar, mantener y revitalizar sus lenguas y culturas y de este modo mejorar las oportunidades y resultados educativos de las comunidades nativas (ESSA, 2015: Título VI, sección 6133). Siguiendo esta línea, la ley también alienta la contratación de profesores nativos para la enseñanza de lenguas nativas, medida crucial para mantener la riqueza de identidades culturales por generaciones (ESSA, 2015: Título VI, sección 6304). Si bien es muy pronto para analizar el impacto de esta ley sobre la educación de las comunidades nativas, su éxito dependerá de cómo se implemente. Por ahora, darle importancia a las lenguas y culturas nativas en políticas educativas es un paso importante para la continuación y el futuro de los pueblos indígenas y su cultura.

Se podría concluir que la implementación de las recomendaciones del informe *Indian Nations at Risk Task Force* (1991) ha sido un éxito, no sólo por las medidas federales tomadas por los Presidentes William Clinton y Barack Obama, sino también por los datos vertidos por el Centro Nacional para Estadísticas de la Educación de Estados Unidos que indica, por ejemplo, que el número de estudiantes matriculados en instituciones oficiales creció casi un 40% entre 1991 y 2006 (*National Center for Education Statistics*, 2008). No obstante, los Indígenas Norteamericanos y Nativos de Alaska logran el nivel de educación más bajo que cualquier otro grupo étnico en los Estados Unidos. Estos resultados son producto de un sistema educativo que por años estuvo diseñado para suprimir las identidades nativas sorteando el desarrollo académico y cultural entre los estudiantes nativos. Se espera, entonces, que el nuevo rol que tienen las lenguas y culturas nativas en las políticas de Estados Unidos sea un gran paso de un proyecto de construcción de una sociedad más justa, equitativa e igualitaria.

Conclusión

Después de analizar las provisiones del *Reporte del Comité Sachar* (2006) y su implementación en el área de educación en el marco de India y el informe *Indian Nations at Risk Task Froce* (1991) su implementación en Estados Unidos queremos detenernos a estudiar su relación con la interculturalidad en el marco de la globalización.

Si bien ambos gobiernos tomaron medidas en vistas a garantizar el acceso a la educación en un ámbito de respeto por la diversidad, promoviendo el aprendizaje de la lengua madre a través de la selección de docentes que la hablen, por ejemplo, existen diferencias en los logros alcanzados por cada uno de los gobiernos. En el caso de India, la puesta en marcha de las recomendaciones del Comité Sachar ha permitido a una mayor parte de la población musulmana acceder a la educación y, de esta forma, integrarse en la sociedad india. Sin embargo, la alfabetización es el primer paso hacia el desarrollo inclusivo y la equidad, dado que el acceso a la educación es condición indispensable para la participación en la sociedad india como tal. Según la categorización de Walsh (2010) estaríamos hablando del paso de una interculturalidad *relacional*, en la que los musulmanes era el grupo discriminado y carente de derechos, a una interculturalidad *funcional*, en la que se los reconoce y respeta a fin de poder ser incluidos y participar en la construcción de una India multicultural.

Por otra parte, el caso de los nativos en Estados Unidos evidencia, tanto en el informe de 1991 como en la legislación posteriormente sancionada, que el gobierno federal se propuso proveer el acceso a la educación y promover la multiculturalidad, es decir, en la inclusión de los nativos como un grupo culturalmente diferente en la estructura de la sociedad estadounidense. Desde esta perspectiva, podríamos referirnos nuevamente a la interculturalidad *funcional* de Walsh (2010) en la que esta integración de los nativos le es útil al gobierno federal en pos de construir un estado donde los variados grupos étnicos y culturales están integrados.

La UNESCO nos recuerda que “la alfabetización cultural es una herramienta clave para el mundo de hoy” y que “Las competencias interculturales apuntan a liberar a las personas de su lógica propia e idioma cultural para poder relacionarse con otros y escuchar sus ideas” (2013: 5). En línea también con Walsh (2010) tanto India como Estados Unidos deben continuar trabajando las políticas de integración de las minorías, específicamente los musulmanes y nativos, a fin de permitir que a través de la educación se adquieran habilidades interculturales que permitan a su población no solo integrar a los grupos diversos y a estos grupos diversos ser integrados, sino también alcanzar una interculturalidad *crítica*, que propicie un diálogo efectivo para trabajar colectivamente en la transformación de la sociedad. En el mundo globalizado, el objetivo final es la unidad en la diversidad y se alcanzará con respeto y reconocimiento a las minorías, integración y diálogo intercultural.

Referencias bibliográficas

- Bureau of Indian Affairs. (2016). [página web]. Recuperado de <http://www.bia.gov/FAQs/>
- Charleston, G. M., y King, G. L. (1991). *Indian Nations At Risk Task Force: Listen to the People*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Indian Nations At Risk Task Force.
- Every Student Succeeds Act*, S.1177, 114th Cong. (2015). [ley]. Recuperado de http://edworkforce.house.gov/uploadedfiles/every_student_succeeds_act_-_conference_report.pdf
- Executive Order No. 13096, 3 C.F.R. 42681 (1998). [decreto]. Recuperado de <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-1998-08-11/pdf/98-21643.pdf>
- Executive Order No. 13336, 3 C.F.R. (2004). [decreto] Recuperado de <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-2004-05-05/pdf/04-10377.pdf>
- Friedman, T. (2008). *La Tierra es Plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Implementation of Sachar Committee Recommendations*. (2014)[reporte]. Recuperado de http://www.minorityaffairs.gov.in/sites/default/files/15PP-SacharCommitteeStatus_0.pdf
- Ministry of Minority Affairs. (2016). “Vision and Mission” [página web]. Recuperado de <http://www.minorityaffairs.gov.in/about-us/vision-and-mission>
- National Center for Education Statistics*. (2008). [página web]. Recuperado de http://nces.ed.gov/pubs2008/nativetrends/ind_6_1.asp
- National Commission for Minorities. (s.f.). “Genesis of the NCM” [página web]. Recuperado de http://ncm.nic.in/Genesis_of_NCM.html
- National Commission for Religious and Linguistic Minorities. (2007). *Report of the National Commission for Religious and Linguistic Minorities* [reporte]. Recuperado de <http://www.minorityaffairs.gov.in/sites/default/files/volume-1.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1992). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minoría nacionales, étnicas, religiosas y lingüísticas*.
- Sachar Committee Recommendations*. (s.f.)[documento]. Recuperado de <http://www.minorityaffairs.gov.in/sites/default/files/Sachar%20Committee%20Recommendations-English.pdf>
- Scholte, J.A. (2000). *Globalization. A Critical Introduction*. New York: Palgrave.
- Statement Laid in Lok Sabha on the Follow-up Action on the Recommendations of the Sachar Committee*. (2007) [discurso] Recuperado de <http://www.minorityaffairs.gov.in/sites/default/files/LoksabnhaDoc.pdf>

- UNESCO. (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*.
Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>
- Varmal, S. (2016). "Student population rises 30%, Muslims beat national average." *Times of India*. [artículo]. Recuperado de
<http://timesofindia.indiatimes.com/india/Student-population-rises-30-Muslims-beat-national-average/articleshow/52680570.cms>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ Abya Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: III-CAB.