



Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo

Fecha de recepción:

27/09/2014

Fecha de aceptación:

20/10/2014

Palabras clave:

población
indígena,
educación
intercultural,
legislación
educacional,
Antropología

Keywords:

*indigenous
peoples, intercultural
education,
educational
legislation,
Anthropology.*

Indigenous People and Schooling. Meanings of intercultural approach within contemporary educational debate

Mariana García Palacios

Universidad de Buenos Aires – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
mariana.garciapalacios@gmail.com

Ana Carolina Hecht

Universidad de Buenos Aires – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Noelia Enriz

Universidad de Buenos Aires – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
nenriz@yahoo.com.ar

Resumen

El artículo se propone analizar los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo actual. Para ello, parte del estudio de las aproximaciones a la interculturalidad en las políticas públicas en general en la Argentina. Luego, haciendo foco en el sistema educativo, aborda el tratamiento histórico de la diversidad socioétnica y

la incorporación de las poblaciones indígenas en la escolarización, para, a partir de allí, reflexionar acerca de los usos de la noción de interculturalidad en las políticas educativas públicas recientes. Por último, se centra en la discusión conceptual en torno a dicha noción en el campo de la antropología y la educación. Metodológicamente, este texto se basa en fuentes recientes de circulación académica, de amplia divulgación y disponibles en ámbitos virtuales. Todas ellas han sido analizadas a la luz de nuestras propias reconstrucciones a partir de diversos trabajos de campo realizados durante la última década con poblaciones indígenas de Argentina.

The aim of this paper is to analyze and discuss the implications of intercultural education within contemporary debate. In the first place, we will review the Argentinian legislation. Afterward, we will discuss the core characteristics of the educational system, in order to study the historical incorporation of indigenous people in schools. Then, we will explore the actual legislation about intercultural education with the aim of stressing their potentialities as well as their limitations. Finally, we will present the mainly discussions in the field of Anthropology and Education. From the methodological point of view, this text rest on recent academic sources, widely disseminated and available in virtual environments. All these sources were analyzed regarding the information we reconstruct during our different field works, made in the last decade with indigenous populations of Argentina.

Introducción

Argentina es un país caracterizado por una gran diversidad poblacional. Es importante considerar, a su vez, que la alta cantidad de

poblaciones originarias y la amplia migración que incluye oleadas en el siglo XIX, XX y XXI de poblaciones europeas, asiáticas y de países limítrofes, se encuentran atravesadas por grandes desigualdades. Cabe señalar que la Argentina es, en la actualidad, uno de los principales centros de atracción de movimientos migratorios transnacionales dentro de América Latina, especialmente en las regiones metropolitanas (Pacecca y Courtis, 2008; Diez, 2014).

Si bien en la actualidad, Argentina se define en la legislación vigente como una nación pluriétnica y multilingüe, compuesta por población criolla, población migrante y más de veinte pueblos indígenas, un estudio detallado permite ver que las políticas asociadas a las identidades habilitan y conforman derechos en el marco de un modelo de país que revela una forma hegemónica en que se categorizan y designan los sujetos. Desde la conformación del Estado Nación, los pueblos indígenas han sido objeto de diversas políticas, tanto por su invisibilización como por el señalamiento de sus especificidades. En este sentido, las identificaciones étnicas alternan entre ser exaltadas en especificidades o directamente negarlas, ya que las diversidades en general parecerían contradecir nociones estandarizadas de identidad en términos de nacionalidad y ciudadanía. Para el clásico Estado-Nación, la diversidad cultural es un problema (Dietz, 2012), por lo que el requisito de la homogeneidad étnica ha sido funcional a la construcción de los sentidos modernos de las nociones de extranjero y frontera (Zanfrini, 2007).

Recientemente, la noción de interculturalidad se ha configurado como perspectiva política y social, de cara a un modelo que históricamente fue abordado a partir de proyectos y nociones como las de aculturación y/o asimilación. De este modo, se ha posicionado como concepto clave de las discusiones e intervenciones de especialistas y gestores de las políticas educativas, sanitarias, jurídicas, territoriales, etc., para las poblaciones indígenas en todo el territorio nacional, estableciéndose como la columna conceptual a partir de la cual se proponen acciones, no necesariamente reflexivas, respecto de la otredad así construida.

En este artículo partimos preguntándonos acerca la preeminencia de la categoría de interculturalidad en los ámbitos de políticas públicas

—especialmente educativas—, interesadas por focalizar especialmente las referencias conceptuales detrás de esa noción. Abordaremos esta cuestión a partir de nuestras experiencias de investigación en la problemática¹. Como el presente recorte de investigación tiene en cuenta las relaciones de poblaciones indígenas con otros grupos y con el Estado, la reflexión girará en torno de los vínculos establecidos entre estas poblaciones y el sistema escolar. Sin embargo, como esperamos dar cuenta más adelante, no debe entenderse el concepto de interculturalidad como algo que atañe únicamente a estos vínculos. Por otro lado, contamos con el análisis de algunas de las principales fuentes legales y documentos normativos, y también de una revisión de revistas locales y regionales de temáticas antropológicas y de educación publicadas desde el año 2000 hasta la actualidad². Con este relevamiento se busca conocer de qué modo es entendido el concepto tanto en la normativa como en las publicaciones académicas, así como cuántas producciones se destinan a la temática.

En síntesis, son objetivos de este artículo, en primer lugar, dar cuenta de las aproximaciones a la interculturalidad en las políticas públicas en general. Luego, focalizar en el sistema educativo, abordando brevemente el tratamiento histórico de la diversidad socioétnica, para, a partir de allí, reflexionar sobre los usos de la interculturalidad en las políticas educativas públicas recientes. Por último, pondremos el eje en la discusión conceptual en torno a dicha noción en el campo de la antropología y de la educación.

1. La interculturalidad en las políticas públicas

Al igual que otros países del contexto latinoamericano, Argentina se caracteriza, como ya señalamos, por una enorme diversidad socioétnica. Dentro de esta diversidad, encontramos más de una veintena de pueblos indígenas (*atacama, ava guaraní, chané, charrúa, chorote, chulupi/nivaclé, comechingón, diaguita, diaguita cacano, diaguita calchaquí, guaycuru, guaraní, quechua, huarpe, kolla, kolla atacama, kolla guaraní, kolla tastil, tilián, lule, lule vilela, mapuche, mapuche tehuelche, mbyá guaraní, mocoví, mocoví toba, ocluya, omaguaca, selk'nam/ona,*

pilagá, ranquel/rankulche, sanavirón, tapiete, tehuelche, gom/toba, tonokoté, tupí guaraní, wichí)³. Estadísticamente, según las estimaciones del último Censo poblacional (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010) se calcula un total aproximado de cuarenta millones de habitantes, de los cuales el 2,4% se declara indígena o descendiente de algún pueblo originario⁴. En términos lingüísticos, además del español y las lenguas de migración, se hablan catorce lenguas indígenas con diferentes grados de bilingüismo (en algunos casos se trata de la primera lengua que aprenden los niños y niñas en sus hogares, mientras que en otros escenarios parecerían estar cayendo lentamente en desuso). Resulta evidente que la noción de *pueblos indígenas*, históricamente reconocida por las lógicas estatales implica de un modo artificial, la homogeneización lingüística y cultural, de una amplia diversidad poblacional (Bartolomé, 2010).

A partir de cambios políticos datados en las últimas tres décadas —como la llegada de la democracia y los llamados nuevos paradigmas sobre la pluralidad cultural—, han comenzado a desarrollarse una serie de políticas de reconocimiento de la diversidad. Aún así, en contraste con países como México, Perú, Ecuador y Bolivia, donde se registra que el discurso de la interculturalidad tiene un largo recorrido, incluso en algunos lugares con varias décadas ya en la región, en la Argentina se integra tardíamente al derecho y a los lineamientos de las políticas públicas. Solo recientemente las propuestas que refieren a la interculturalidad se han vuelto recurrentes. Estas iniciativas se dan especialmente en las áreas de educación y salud, y, en el último tiempo aunque de modo inorgánico, en el ámbito jurídico.

La presencia de un discurso intercultural se hace explícita allí donde se intenta dar cuenta del reconocimiento de las particularidades de una población específica. En el caso de la educación, como veremos en el siguiente apartado, se trata generalmente de una política pensada para las poblaciones indígenas, mientras que en el caso de la salud, en ocasiones también refiere a poblaciones migrantes. En ambos casos, se pone de manifiesto una distancia con una identidad nacional de habla hispana, asociada a pautas culturales hegemónicas y prácticas sanitarias occidentales e hipocráticas. Otros casos de colectivos étnico-nacionales suelen

ser entendidos únicamente en términos de colectividades —solo por citar algún caso las colectividades alemanas o polacas—. Es relevante destacar en este caso, que se trata de un concepto que no está expresado en términos de política pública dirigida al conjunto de la población, como una transformación del colectivo social mayor. Es decir que, en definitiva, si bien las políticas que incluyen la interculturalidad como eje en la actualidad no forman parte de las políticas compensatorias, se encuentran permeadas por dichas ideas en la medida en que pugnan porque estas poblaciones consideradas otras se incorporen al sistema educativo, sanitario, etc. hegemónico del Estado. En síntesis, no existe una declaración a nivel nacional referida a lo intercultural que permita a cualquier ciudadano/a reclamar ser parte de políticas interculturales; solo existe esa posibilidad para quienes son previamente signados como posibles beneficiarios de estas políticas, fundamentalmente, las poblaciones indígenas.

La referencia a aspectos interculturales que se realiza desde el ámbito jurídico también presenta aristas complejas. No hay una definición institucional clara que permita saber en qué casos se debe recurrir a asesoramientos o peritajes que impliquen dar cuenta de lo intercultural. La valoración de este aspecto forma parte de la potestad de los magistrados a cargo. Cuando entra en consideración, suele implicar la presencia de indígenas, en general, como acusados de cometer algún ilícito/delito. Pese a la inexistencia de un criterio acordado, casos de diversa índole han incorporado la palabra de investigadores/as o especialistas para comprender la complejidad de las situaciones conflictivas y colaborar en la dilucidación acerca de qué rol otorgar a las percepciones culturales de los sujetos en la disputa de los conflictos. Entre los más resonantes, están los juicios por cuestiones territoriales (véase Cardin, 2013 y Hecht, Szulc, Colángelo y García Palacios, 2012). Especialmente controvertidos y discutidos en el espacio público son aquellos casos que abordan cuestiones de género, prácticas sexuales y minoridad (véase Bidaseca 2011 y Tarducci, 2013).

2. Las poblaciones indígenas en las escuelas y la educación intercultural

En los ámbitos de la educación escolar, la diversidad suele señalarse especialmente a través de la identificación de determinados sujetos como miembros de pueblos indígenas o migrantes. A lo largo del tiempo, el poder hegemónico representado por el Estado construyó su relación con estos colectivos indicándolos como representantes de la diversidad poblacional. Aquí, el rol que la escuela como institución desempeñó en la conformación de colectivos y relatos sobre las identidades nacionales, colaboró en la sedimentación de ideas canónicas respecto de la clasificación de los distintos colectivos poblacionales (Novaro, 2012; Puiggrós, 2006a y 2006b). Estas configuraciones identitarias son vistas desde las propuestas escolares de modo particular y cada una de ellas merece una reflexión específica. Sin embargo, en este artículo, nos detendremos particularmente en lo que atañe a poblaciones indígenas u originarias⁵. Como la interculturalidad pareciera haber emergido como parte de una respuesta necesaria, aunque siempre en revisión de los tradicionales modelos homogeneizadores impulsados por las propuestas estatales, a continuación realizaremos una breve historización de estas propuestas escolares en Argentina.

Desde una mirada macro, las políticas educativas que el Estado argentino destinó a aquellos grupos considerados como minorías étnicas se han diferenciado según el momento histórico específico que se analice. En términos generales, se perciben dos tendencias: modelos escolares monolingües donde se marginan y niegan especificidades lingüístico-culturales bajo pautas hegemónicas (políticas homogeneizadoras), y modelos escolares bilingües, aunque insertos en programas compensatorios que en ocasiones son funcionales a las políticas neoliberales, encubriendo las desigualdades socioeducativas (políticas focalizadas) (Hecht, 2007; 2013).

Con respecto a los modelos estatales de la primera tendencia, el educativo sarmientino⁶, de mediados del siglo XIX, tuvo como principal objetivo generar un sistema escolar homogeneizador para la población

urbana o periurbana. Esto no implicó la ausencia de escuelas en zonas rurales, pero sí la escasa incorporación de las particularidades rurales al modelo escolar (Puiggrós, 2006a). La homogeneidad, entonces, contemplaba centralmente la integración al conocimiento de la lengua, historia y geografía hegemónicas. Se incorporaban fundamentalmente aquellos niños y niñas cuyas familias podían financiar el acceso a la educación, no solo por los gastos que generara, sino por la pérdida que suponía el ingreso tardío de un hijo/a al mercado de trabajo. La pequeña porción de la población indígena que se sumó a la escolaridad en dicho proceso, lo hizo sin que esto supusiera una puesta en cuestión del currículum hegemónico; más aún, su incorporación supuso su integración a un modelo europeizante y urbano.

Por otro lado, los posteriores modelos escolares bilingües formaron parte de políticas focalizadas que haciendo un uso particular de la diversidad (Neufeld y Thisted, 1999), muchas veces funcionaron como encubridores de las desigualdades socioeducativas. En definitiva, como se señaló en artículos anteriores (Borton, Enriz, García Palacios y Hecht 2010 y Hecht 2007; 2013), entre los diseños educativos de ambas tendencias pareciera existir un falso dilema entre inclusión asimilacionista y exclusión segregadora (Borton Enriz, García Palacios y Hecht, 2010). O sea, se ofrece una engañosa dicotomía entre un esfuerzo de inclusión de la diversidad que termina siendo –tal vez involuntariamente– asimilacionista y un rescate de la diversidad que, al folclorizarla y fijarla, termina generando segregación.

Los espacios de socialización y escolarización en contextos comunitarios indígenas también fueron intervenidos por organizaciones por fuera de la órbita estatal, frecuentemente vinculadas a la militancia política, social y/o religiosa (Almirón, Artieda y Padawer, 2013). Estas eran experiencias de bilingüismo y alfabetización en lengua indígena (también de castellanización) que, si bien han constituido antecedentes ineludibles de la institucionalización de una perspectiva escolar intercultural, se sostuvieron como iniciativas informales.

En definitiva, la inclusión de poblaciones indígenas en las estructuras escolares en distintas provincias se ha dado de forma paulatina, más

intensamente a partir de las últimas décadas del siglo XX, en el mejor de los casos, mediante diversas experiencias en escuelas públicas, privadas, laicas, confesionales, etc. Por ejemplo, en el caso de la provincia del Chaco, según Artieda y Rosso (2005), la escolarización de los indígenas en escuelas públicas comienza a desarrollarse a fines del siglo XIX con la creación de colonias y reducciones indígenas. En este período emergen las escuelas públicas para los hijos de los indígenas que trabajaban en los ingenios azucareros (Giordano, 2004). En ese momento, los sentidos construidos en torno a la educación para indígenas se centran en el disciplinamiento de los niños para incorporarlos posteriormente en el sistema de trabajo (Artieda y Hecht, 2012), algo que también se dio en otros sectores de la sociedad en condiciones de desigualdad. En el caso de la provincia de Misiones, el acceso de poblaciones indígenas a la educación escolar se dio a partir de la década de 1970. En escuelas de distintos pueblos, algunas familias incorporaban a sus hijos a la escolaridad. A fines de dicha década se instalaron escuelas de gestión privada y de práctica confesional católica en territorios de la población indígena. Se convocó para la tarea a maestras del Paraguay, con el convencimiento de que hablarían la misma lengua, lo que beneficiaría el vínculo con los niños y sus familias. Este dato no era correcto, ya que las docentes eran hablantes de otra variante del guaraní, por lo que se truncaron las posibilidades de la incorporación de los niños indígenas a la escolaridad.

Más recientemente, junto con el surgimiento de las políticas de reconocimiento étnico, se acrecienta la recurrencia al concepto de interculturalidad en el campo educativo. La Educación Intercultural Bilingüe [EIB] surge como una política educativa que tiene como destinatarias a estos grupos considerados como minorías étnicas, quienes no solo se encuentran interpeladas por su diversidad lingüístico-cultural, sino que además subsisten en entornos de extrema desigualdad y pobreza.

La legislación concerniente a EIB en el país toma como base de sus declaraciones al Artículo 75, inciso 17, de la Constitución Nacional (reformada en 1994) y actualmente se plasma en las siguientes normativas: Resolución n° 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación [CFCE] (1999); Resolución N° 549 del Ministerio de Educación Ciencia y

Tecnología de la República Argentina (2004); Documento del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004); Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006); Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional del Consejo Federal de Educación (2010) y Resolución N° 105 del Consejo Federal de Educación (2010).

Como antecedentes de algunas de estas legislaciones, contamos con las experiencias sistemáticas de EIB en la provincia de Chaco que comenzaron después de la sanción de la Ley Provincial N° 3258 “De las Comunidades Indígenas” en el año 1987. A partir de esa época y hasta la actualidad puede caracterizarse a esta provincia como una de las más progresistas en cuanto al reconocimiento de los derechos indígenas en lo escolar, ya que se destaca una legislación que oficializa a las lenguas indígenas en la provincia y que postula la creación de las escuelas públicas de gestión social indígena. En cambio, en Misiones, es recién durante la primera década del 2000, que se dio inicio a un programa intercultural de frontera (básicamente con las escuelas lindantes con Brasil), y unos años más tarde se expandieron las iniciativas de educación bilingüe para las poblaciones indígenas locales mediante la incorporación de auxiliares bilingües (español-*mbya* guaraní) en las instituciones con matrícula *mbya* guaraní.

Un primer aspecto a destacar es que el término interculturalidad suele circunscribirse, con mayor o menor énfasis, a una cuestión indígena. En el más antiguo de los documentos mencionados, la Resolución n° 107 se afirma: “Es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional” (CFCE, 1999, p. 107). Se parte de una noción de interculturalidad en la que los protagonistas son solamente los portadores de marcas étnicas de otredad y que implica una relación, un vínculo, con otros no marcados étnicamente. Esta concepción invisibiliza el proceso histórico y político por el cual

se erigen como universales las pautas socioculturales de un grupo determinado, el cual se desmarca, al mismo tiempo que se construyen como particulares y específicas las pautas de los grupos que, de este modo, aparecen marcados (Briones, 1998).

En términos generales, y por la relevancia de las leyes mencionadas cabe señalar que en la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006) no aparecen menciones a la interculturalidad, con excepción del capítulo dedicado a la EIB. Puntualmente, esta ley define a la EIB como una de las ocho modalidades educativas (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación en Contextos de Privación de Libertad, Educación Domiciliaria y Hospitalaria) destinada a los tres primeros niveles de la estructura del sistema educativo (Inicial, Primario y Secundario)⁷. De esta formulación se destaca que la propuesta de modalidades parece superar la visión guetizadora y compensatoria de la educación, en la que determinados grupos son marcados como depositarios de una política específica. No obstante, el estrecho foco de alcance de esta política reinstala dudas sobre la magnitud de esta transformación; por ejemplo, al no contemplar que una propuesta intercultural se entrecruce con otra modalidad del sistema educativo. En este sentido, si bien entendemos que subyace a este lineamiento la necesidad de responder y atender requerimientos específicos, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación, en lugar de aquella idea compensatoria de las anteriores propuestas, en la práctica, la reducción de los destinatarios de la EIB solo a los indígenas, hace perder de vista la transversalidad que debieran tener estas propuestas y finalmente excluye a los estudiantes migrantes y no-indígenas. Es decir que esta definición reserva la EIB como derecho de los pueblos indígenas y otros contingentes considerados diferentes, y no a la población en general.

La recurrente equiparación en el contexto argentino de la interculturalidad como un asunto que atañe a indígenas es muy compleja por varias razones. Por un lado, por el isomorfismo que suele asociar área indígena con zonas rurales, invisibilizando la alteridad en el espacio urbano. Gordillo y Hirsch (2010) advierten sobre el dinamismo de todo

posicionamiento identitario y en particular se detienen sobre los procesos de desplazamiento y emergencia étnica en el país, que configuran una geografía o mapeo étnico en constante movimiento. Teniendo en cuenta que en la mayor parte de los centros urbanos del país hay núcleos indígenas, insisten en la necesidad de atender a la gran dispersión espacial de grupos, superando una visión estática que los concibe “como anclados de manera rígida en geografías acotadas” (Gordillo y Hirsch, 2010, p. 18). Por otro lado, porque además de población indígena hay numerosos colectivos o agrupamientos definidos en términos étnicos y/o nacionales (tal es el caso de una parte importante de la población migrante latinoamericana) que no son considerados y, en consecuencia, se producen formas sutiles de discriminación en el marco de una política que se propone inclusiva. Por último, porque se dejan fuera de la relación intercultural y de los beneficios que se supone promovería la EIB a aquellos grupos considerados como representantes de los parámetros desde los que parten las propuestas educativas caracterizadas como comunes o normales.

Vale detenernos brevemente en este punto y revisar la forma limitada de concebir lo indígena. En principio, como fuertemente asociado a la ruralidad o a la vida en comunidad, entendiendo a esta como un entorno claramente delimitado social y territorialmente, que se vincula al aislamiento, gueto o enclave. Desde este punto de partida, los nucleamientos territoriales urbanos no son concebidos como espacios de asentamientos reconocidos donde pensar las problemáticas indígenas. Por otro lado, se advierten las dificultades de pensar los entrecruzamientos entre dimensiones que se toman como variables independientes. Así, por ejemplo, con respecto a las poblaciones inmigrantes o extranjeras, hablantes de lenguas indígenas o identificadas con repertorios culturales vinculados a pueblos indígenas, se tiende a privilegiar una marca de extranjería.

En este sentido, resulta paradigmático el caso de la provincia de Buenos Aires ya que según los datos censales es la provincia con mayor diversidad poblacional y la mayor cantidad de población indígena del país, sobre todo en los centros urbanos y sus periferias⁸. A su vez, la Ley de Educación Provincial N° 13688 (2007) sostiene entre sus intereses

“Promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los Pueblos Originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural” (Artículo 16, Inciso 16). No obstante, la propuesta educativa provincial no ofrece experiencias de EIB como en las otras dos provincias mencionadas. La provincia de Buenos Aires pone en evidencia las limitaciones que tradicionalmente han existido en pensar la interculturalidad desde una perspectiva urbana⁹.

Es importante tener en cuenta que, por su parte, en el Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional del Consejo Federal de Educación (2010) –resultado del trabajo conjunto y articulado en distintos Seminarios y Encuentros de carácter nacional y regional, organizados por la Modalidad entre 2008 y 2010– la discusión sobre interculturalidad se plantea en términos amplios (transversales, para todos/as, etc.), a pesar de que las acciones para la modalidad tienen como únicos destinatarios/as a los niños/as indígenas. Incluso llama la atención la construcción circunscripta de interculturalidad considerando que desde la Ley de Educación Nacional hasta el presente se le asigna un rol protagónico a los agentes indígenas en esta definición de políticas, teniendo un papel importante el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas [CEAPI].

Cabe citar que en el mencionado Documento para la Modalidad de EIB se sostiene:

“Un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural se propone reforzar la capacidad de diálogo entre personas y poblaciones diferentes, sin que ello implique por esto dejar de ser diferentes, así como la construcción de puentes de comunicación que permitan el acercamiento y la expresión plena de las diferencias, sean estas culturales y/o lingüísticas. [...] El concepto de Interculturalidad aparece en América Latina hace más de tres décadas asociado a las luchas y reivindicaciones de los pueblos indígenas de la región, que reclamaban y aún reclaman no solo reconocimiento legal sino también la puesta en práctica de sus derechos (territoriales, culturales,

educativos, entre otros) para el logro de una activa participación en la vida nacional. Así, la Interculturalidad si bien se propone como el inicio de un diálogo democrático entre culturas diversas, debe a su vez atender las situaciones desiguales en las que se establece este diálogo ya que como menciona el Documento Balance y perspectiva de la Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina (1999: 66-67) ‘... es muy difícil hablar de Interculturalidad en una situación de opresión en la que un sector social está disminuido. Para llegar a la Interculturalidad tenemos que ponerlos en un plano de relativa igualdad de condiciones’” (2010, p. 9).

Sin embargo, como lo hemos mencionado previamente, la interculturalidad en el campo educativo parece traducirse y restringirse en términos pedagógicos, en el mejor de los casos, como un contenido o una estrategia de trabajo en el aula y, en general, solo en el nivel retórico. De ese modo, no se contempla el potencial crítico y cuestionador que tiene esta noción. Es decir, importa considerarlo como una noción que atañe a la construcción de una sociedad intercultural donde se respete y se valore la diversidad lingüístico-cultural, así como también es un concepto que constantemente debiera interpelar al orden social, para no omitir las relaciones de desigualdad y subalternidad que envuelven a los sujetos portadores de marcas étnicas.

En síntesis, no existe una declaración a nivel nacional referida a lo intercultural que permita que cualquier ciudadano/a pueda reclamar ser parte de políticas interculturales; solo existe esa posibilidad para quienes son previamente signados como posibles beneficiarios de estas políticas, fundamentalmente, poblaciones indígenas. Lo cual queda claramente ejemplificado en el análisis de la definición de la EIB, ya que la existencia de una política de EIB no supone que toda la sociedad argentina es destinataria de la misma, sino que se desarrollará en ciertos sectores del país, allí donde exista una identidad que sea entendida por el Estado en términos de alteridad. Los señalamientos dan cuenta de que se trata de un debate de Estado, en el que la escuela y la concepción de lo escolar

en términos del sistema nacional, están profundamente implicadas. Los cambios normativos y el lugar que ocupa la EIB en las estructuras ministeriales no parecen haber logrado generar transformaciones en la forma de pensar las condiciones de interculturalidad en las que se expresa la experiencia escolar. La *sociedad nacional* sostenida en una noción monocultural del Estado, no se beneficia de esa diversidad, ni la incorpora a sus mensajes, sino que por el contrario, se contrae y promueve acciones para que esos *otros* alcancen las condiciones necesarias para ser incluidos desde el diálogo e intercambio.

3. El abordaje de la interculturalidad en el campo académico

Inicialmente, nos propusimos considerar la recurrencia en el uso de la noción de interculturalidad en los diseños de políticas públicas y en las propuestas de las políticas educativas en particular. Aquí, nuestra motivación apunta a conocer cuáles son las fuentes teóricas que abrevan en esta noción y de qué modo aparece el concepto en el debate académico.

En primer lugar, cabe señalar cierta congruencia entre lo que ocurre en los lineamientos de las políticas educativas de carácter intercultural y los ámbitos académicos, en los que se advierte un proceso lento de definición del tema como tópico de investigación y reflexión teórica. En cuanto a la visibilidad de estas discusiones, en contraposición con lo que podíamos aventurar si nos ciñéramos a la incidencia de este concepto en las propuestas políticas específicas, en las producciones académicas antropológicas aparece como un área marginal, con escasa producción. Por otro lado, en los congresos de antropología se amplían y proliferan las mesas en las que se debate en torno la interculturalidad, donde se recuperan discursos provenientes de otros campos como, por ejemplo, el educativo.

Los materiales recuperados permiten asegurar que se trata de un concepto vinculado a la cuestión indígena y a través del cual se discuten aspectos escolares, sanitarios y jurídicos. En los estudios referidos a los citados colectivos poblacionales, la interculturalidad aparece como una

categoría especialmente indicada a la hora de reflexionar en torno de los procesos escolares, las políticas de tenencia de tierras, las nociones de salud-enfermedad. Un uso tan limitado de la temática intercultural merece ser señalado. En lugar de ser apropiado como un concepto general, en los abordajes estudiados, la interculturalidad se pone de manifiesto en los discursos académicos, así como veremos que también sucede en los normativos, en referencia al abordaje crítico de prácticas discriminatorias hacia ciertos colectivos, o bien a las necesidades específicas de poblaciones acotadas y no de la población en su conjunto.

En el presente relevamiento tomamos en cuenta las publicaciones que se realizaron desde el año 2000 hasta la actualidad (diciembre 2013), considerando once revistas periódicas, estables, locales y vinculadas con el área de antropología y educación. El total de artículos publicados en dichas revistas en el período analizado es de 597, de los cuales 30 tratan sobre temáticas vinculadas con personas migrantes o indígenas, 11 versan sobre cuestiones relativas a la niñez y etnicidad y 5 se dedican a la educación intercultural.

La relativamente baja representación de esta problemática en los materiales publicados en revistas nacionales reinstala nuestra pregunta inicial referida a las particularidades de la noción de interculturalidad en el campo académico, en contraste con el valor de referencia que expresa en legislaciones que atienden el acceso a derechos constitucionales de una gran cantidad de sujetos. Paradójicamente, en las producciones encontramos una referencia no problematizada del término interculturalidad, al que aluden por la simple presencia de población indígena o bien por tratarse de una región geográfica en que habita población indígena. De modo que ciertos usos académicos presentan un modo similar al de la legislación. Los vínculos entre el uso académico y legislativo muestran cómo la interculturalidad se piensa como eje de una política general, pero de aplicación sólo donde exista un tipo de sujeto específico, es decir fluctúan entre una valoración ampliatoria de derechos, que se restringe a ciertos colectivos poblacionales.

Las discusiones en torno a la interculturalidad se volvieron tan relevantes en el marco educativo y consecuentemente se produjo una

pedagogización del discurso intercultural (Dietz, 2012). Este proceso se dio en un marco de imprecisión conceptual, en tanto la concepción de interculturalidad no fue discutida ni reelaborada; sino por el contrario, aplicado acríticamente desde una concepción romántica de diálogo e intercambio, que soslaya las relaciones de poder y desigualdad en pos de la idea de encuentro. Siguiendo el planteo de Dietz (2012) para el contexto mexicano, en la Argentina la presencia de niños/as provenientes de minorías (étnicas, culturales, religiosas, etc.) en el ámbito escolar, con sus particularidades, han sido la puerta de entrada del multiculturalismo a la escuela y del debate teórico sobre la interculturalidad. Ejemplo de ello es que sea utilizado como sinónimo de biculturalidad, lo que representa en términos teóricos otro modelo de interpretación de la sociedad, es decir un modelo que homogeneiza dos grupos que aparecen claramente diferenciados en el encuentro. Así, el sesgo en la biculturalidad supone que hay dos referentes culturales, esencializados o claramente delimitados, desconociendo el carácter conflictivo e histórico de las identificaciones étnicas en la cotidianeidad escolar.

Cuando nos referimos a la interculturalidad nos posicionamos en una perspectiva teórica que reconoce la importancia de atender a las particularidades que en cada contexto regional definen las relaciones –sean armoniosas o conflictivas– entre conjuntos, agrupamientos o comunidades. Damos cuenta de un análisis en que las relaciones de poder y desigualdad devienen fundamentales para pensar la forma en que se configuran las relaciones entre los grupos. Pero, en cambio, en los materiales recuperados, la interculturalidad como categoría teórica, parece circunscribirse simplemente a un sinónimo de alteridad, ya que es utilizada como un concepto que describe la presencia de grupos considerados otros en lugar de ser utilizada como concepto que permite abordar las relaciones entre los grupos. Esto se pone de manifiesto en las escasas ocasiones en que las discusiones teóricas en torno a la interculturalidad cruzan su análisis con las variables de clase, desigualdad y poder. Por otro lado, en las fuentes analizadas encontramos una referencia despolitizada del concepto de cultura, que restringe las potencialidades de este concepto a la vez que lo deslinda de variables de gran relevancia como las ya mencionadas.

Estas concepciones se advierten en la exclusión de la referencia a la desigualdad social, bajo falso supuesto de que la desigualdad no se pausable de ser eliminada pero las diferencias culturales pueden articularse armónicamente (Alonso y Díaz, 2004).

El recorte valorativo del concepto de interculturalidad en las producciones analizadas dentro del campo de las investigaciones en educación, genera la falsa idea de que cualquier reconocimiento podría ser positivo en sí mismo. Ejemplo de esto son los usos de la interculturalidad como herramienta de mediación. Contrariamente, nos interesa destacar otro de los sentidos asociados al concepto de interculturalidad, aquel que en su intento de promover la construcción de un conocimiento, permite dar visibilidad a elementos que han sido históricamente ignorados referidos a procesos formativos, en los que se pone de manifiesto la diversidad de modos de imaginación, percepción, cognición y acción de distintos grupos sociales y de la forma desigual en que están representados en narrativas y prácticas escolares (Diez, Hecht, Novaro y Padawer, 2011; García Castaño, Pulido Moyano, y Montes del Castillo, 1999; Tadeu da Silva, 2008; Walsh, 2009).

Sin dudas, la antropología tiene mucho para aportar al debate en este campo. Coincidimos con Dietz (2012) en la necesidad de comparar y contrastar dimensiones teóricas y prácticas de las acciones prescriptivas y descriptivas del discurso intercultural, deslindando aquellas instancias en que la interculturalidad es considerada una intervención de aquellas en las que se discute su impronta conceptual. En relación con esta última posibilidad, la referida a las reflexiones conceptuales, el desafío no saldado apunta a conocer sin folclorizar ni exotizar al otro, sin darle un tratamiento reduccionista y reificante, sino focalizando en los contactos e interacciones y en las disputas, procesos históricos y complejas relaciones de poder.

Comentarios finales

En síntesis, el tratamiento histórico de la diversidad socioétnica en el campo educativo ha sido muy complejo y con variados matices según se

trate de indígenas o de migrantes, así como entre el nivel nacional y el provincial, y entre las distintas jurisdicciones provinciales. Las tendencias parecen recorrer cierto camino sinuoso que va desde la homogenización y asimilación hasta las políticas focalizadas dirigidas a poblaciones indígenas, y donde la díada compensación/quetización e integración/asimilación parecen ser las claves elegidas por las instituciones escolares para vincularse con los que consideran otros.

La categoría de interculturalidad es polisémica, está en boga y figura en la agenda de debates de gestores de políticas públicas y en la discusión conceptual de académicos de diversas disciplinas. En este artículo nos propusimos revisar su uso tanto en fuentes legales y documentos normativos como en la producción teórica en el campo de la antropología y la educación argentina. A modo de cierre, queremos enfatizar algunos de los aspectos más relevantes de este cruce entre la revisión del concepto en el plano de la discusión teórica y el de sus aplicaciones.

En un principio resulta interesante notar que, si bien nuestro recorte se circunscribe sólo a lo escolar, prácticamente no encontramos reflexiones que trasciendan este campo, como por ejemplo en estudios económicos, políticos o religiosos. De ese modo, se pierde de vista la potencialidad que tiene la noción de interculturalidad, que podría colaborar para problematizar la temática de la ciudadanía y el derecho indígena en el marco de las relaciones interétnicas en el seno del Estado. O sea, se solapa la discusión, aún pendiente, sobre la construcción de Estados-Nación catalogados como monoculturales sobre territorios reconocidos como pluriculturales o plurinacionales.

Luego, se destaca lo limitado y restringido de su uso: la interculturalidad se entiende como algo propio de indígenas y, en el mejor de casos, contemplando también a los migrantes. Así, se concibe casi como un sinónimo de diferencia –entendida en términos eurocéntricos y por lo tanto depositada en el otro- y no como transversal o atribuible a toda la sociedad y a todos los temas de investigación. Como suele suceder en otros campos problemáticos, como el de las relaciones de género, la dimensión relacional de la interculturalidad se desdibuja. La interculturalidad se concibe como un atributo solo de los otros: los indígenas y/o los migrantes. Pero, a su vez,

esta relación de univocidad entre interculturalidad y diferencia trae aparejados otros corolarios, como el isomorfismo entre indígenas y ruralidad, o cierta invisibilización de numerosos colectivos o agrupamientos definidos en términos étnicos y/o nacionales detrás de la categoría de indígena.

Por último, sostenemos que es necesario ampliar los usos del concepto, considerando las posibles limitaciones y aplicaciones acrílicas del término, así como también problematizando su campo de aplicación y expandiéndolo a diversas dimensiones sociales. Consideramos importante abrir este debate no sólo en ámbitos académicos, sino también y fundamentalmente, en ámbitos de gestión y entre los mismos colectivos que reivindican derechos apelando a la categoría.

Notas

- 1 Nos referimos a la participación tanto en espacios de docencia y gestión, como en eventos científicos y equipos de investigación dirigidos por Gabriela Novaro desde 2004 y radicados en el Programa de Antropología y Educación del Instituto de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- 2 Para el relevamiento, tomamos en cuenta las publicaciones que se realizaron desde el año 2000 hasta la actualidad (diciembre 2013), considerando once revistas periódicas, estables, locales y vinculadas con el área de antropología y educación. Seleccionamos aquellas que tuvieran versión digital disponible, porque esto asegura su mayor acceso y difusión. Entre las revistas locales consideramos necesario que las mismas representen las producciones de distintas provincias, entre ellas: Córdoba, Buenos Aires, Jujuy, Salta y Misiones. Se trata de *Ava*; *Publicar*; *Revista Intersecciones*; *Cuadernos* (SEANSO); *Cuadernos* (Jujuy); *Revista Andes*; *Claroscuro*; *Historia de la educación –anuario*; *Runa*; *Papeles de trabajo*; *Revista del Museo de Antropología de Córdoba*.
- 3 Información extraída del Mapa educativo Nacional del Ministerio de Educación de la Nación: http://www.mapaeducativo.edu.ar/pueblos_indigenas/ (visto - 13/04/2015).
- 4 En Argentina los criterios censales para la identificación de los pueblos indígenas son el auto-reconocimiento de la pertenencia y/o la ascendencia por tener antepasados originarios. Esta condición de auto-reconocimiento posibilita que cualquier sujeto individual pueda declarar su identidad en diferentes ámbitos sin que ello sea cuestionado. En contraste con las modalidades que conceptualizan lo indígena por valores sanguíneos o bien por ser hablante de una lengua, esta forma de reconocimiento es ampliamente superadora. No obstante, es importante destacar que la identidad

- indígena ha sido subalternizada en el discurso nacional de modo tal que adscribirse a ella pueda ser entendido como una marca negativa, y por lo tanto una marca que pocos sujetos estén dispuestos a llevar. El último Censo Nacional da un porcentaje significativamente mayor que en otros países de la región, como Brasil. Esto no solo es fruto de la posibilidad de auto-reconocimiento individual, sino de procesos de reconocimiento de colectivos que habían sido considerados extintos por la historia canonizada (por caso, la población *huarpe* o bien la población *charrúa*).
- 5 En otro trabajo, se articula este análisis con la situación de los colectivos migrantes en Argentina (véase Hecht, García Palacios, Enriz y Diez, en prensa).
 - 6 En referencia a Domingo Faustino Sarmiento quien fue presidente de Argentina entre 1868 y 1874, y se destacó por su impronta en la constitución del sistema educativo del país.
 - 7 Si bien en Ley de Educación Nacional se menciona al cuarto nivel educativo, en Argentina las instituciones de educación superior se rigen a partir de la Ley 24521 sancionada en el año 1995 y por una serie de normas reglamentarias que posibilitan su aplicación y no hacen menciones a la interculturalidad.
 - 8 Según el Censo 2010 en la provincia de Buenos Aires se reconocen como indígenas o descendientes de indígenas 299311 personas. En la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas realizada en la provincia de Buenos Aires, según datos publicados en 2006, se reconoce la existencia de *guaraní*, *tupí guaraní*, *toba*, *kolla*, *mapuche*, *diaguita/diaguaita calchaquí*, *tehuelche*, *rankulche*, *huarpe* y *ona*.
 - 9 Resulta interesante señalar que, recientemente, algunos medios de comunicación han manifestado que se están realizando tratativas entre miembros de una comunidad *toba/qom* del Gran Buenos Aires y autoridades del Ministerio de Educación para la gestión de una escuela de modalidad intercultural bilingüe.

Bibliografía

- Almirón, V. S.; Artieda, T. y Padawer, A. (2013). Acciones de alfabetización en comunidades indígenas qom y wichí del Chaco (1964-1973). En *X RAM, Situar, actuar e imaginar antropologías desde el Cono Sur, Actas del congreso*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Alonso, G. y Díaz, R. (2004). ¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo? En R. Díaz y G. Alonso (Comps.), *Construcción de espacios interculturales* (pp.75-96). Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Artieda, T. y Hecht, A. C. (2012). El tratamiento de lo indígena en los estudios de

- Historia de la Educación en la Argentina. Diálogos con la Antropología. En *XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, 2012. *Actas del congreso*. Argentina: Universidad Nacional de Tucumán.
- Artieda, T. y Rosso, L. (2005). Propuestas educativas para aborígenes del norte argentino en las fases del proceso de proletarianización. 1884-1922. En A. Ascolani (Comp.), *El sistema educativo en Argentina. Nuevas perspectivas históricas* (pp.70-87). Rosario: Laborde editor.
- Bartolomé, M. A. (2010). Interculturalidad y territorialidades confrontadas en América Latina. *Runa*, XXXI (1), 9-19.
- Bidaseca, K. (2011). “Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café”: desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial. *Andamios*, 17 (8), 61-89.
- Borton, A.; Enriz, N.; García Palacios, M. y Hecht, A. C. (2010). Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje. En S. Hirsch y A. Serrudo (Comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 197-222). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Briones, C. (1998). *La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Cardin, L. (2013). La comunidad qom Potae Napocna Navogoh (La Primavera) y el proceso de lucha por la restitución de su territorio. En *X Jornadas de sociología de la UBA*, 2013, *Actas de las Jornadas*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura.
- Diez, M. L.; Hecht, A. C.; Novaro, G. y Padawer, A. (2011). Interculturalidad y educación. Cruces entre la investigación y la gestión. En G. Novaro (Comp.), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp. 265-281). Buenos Aires: Biblos.

- Diez, M. L. (2014). *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de doctorado en Antropología no publicada. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- García Castaño, J.; Pulido Moyano, J. y Montes del Castillo, A. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. En J. García Castaño y A. Granados Martínez (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 47-80). Madrid: Editorial Trotta.
- Giordano, M. (2004). Itinerario de imágenes del indígena chaqueño. Del Territorio Indio del Norte al Territorio Nacional y Provincia del Chaco. *Anuario de Estudios Americanos*, LXI (2), 517-550.
- Gordillo, G. y Hirsch, S. (2010). *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía.
- Hecht, A. C. (2007). Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. *Políticas Educativas*, 1(1), 183-194.
- Hecht, A. C. (2013). (In)definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, 1 (3), 185-211.
- Hecht, A. C.; Szulc, A.; Colangelo, A. y García Palacios, M. (2012). *Pericia Antropológica sobre la Situación de los niños y las niñas tobas (qom) de Potae Napocna Navogoh (Colonia Aborigen La Primavera), provincia de Formosa*. Buenos Aires: Corte Suprema de Justicia de la Nación.
- Hecht, A. C.; García Palacios, M.; Enriz, N. y Diez, M. L. (en prensa). Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. En G. Novaro, A. Padawer y A. C. Hecht (Coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Neufeld, M. R. y Thisted, A. (Comps.) (1999). *“De eso no se habla”. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (53), 459-483.
- Pacecca, M. I. y Courtis, C. (2008). *Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas*. Serie Población y Desarrollo. Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. Extraído el 25 de agosto, 2014 de www.eclac.org.
- Puiggrós, A. (2006a). *Historia de la educación argentina: sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916)*, Tomo 1. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2006b). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Tadeu da Silva, T. (2008). Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. En T. Tadeu da Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educacao* (pp. 24-51). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Tarducci, M. (2013). Abusos, mentiras y videos. A propósito de la niña wichí. *Boletín de Antropología y Educación*, 4(5), 7-13.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina Melgarejo (Comp), *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 27-54). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zanfrini, L. (2007). *La Convivencia interétnica*. Madrid: Alianza.

Documentación citada:

- Consejo Federal de Cultura y Educación (1999). *Resolución N° 107*.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004). *Resolución N° 549*.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, Dirección Nacional de Programas Compensatorios (2004). *Documento del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*.

Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006).

Consejo Federal de Educación (2010). *Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional*.

Consejo Federal de Cultura y Educación (2010). *Resolución N° 105*.

Constitución Nacional (1994)

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). *Censo Nacional de Población*.