

## **La inclusión educativa de los pueblos indígenas. Tensiones hacia un giro intercultural**

*The educational inclusion of indigenous peoples.  
Tensions towards an intercultural turn*

Carina Viviana Kaplan<sup>1</sup>

[kaplancarina@gmail.com](mailto:kaplancarina@gmail.com)

Elisa Martina de los Ángeles Sulca<sup>2</sup>

[elysulca@gmail.com](mailto:elysulca@gmail.com)

Recibido: 01 de septiembre de 2021  
Aceptado: 03 de septiembre de 2021

**Resumen:** El propósito de este artículo consiste en analizar los mecanismos simbólicos de la desigualdad existencial que operan como obstáculo para la concreción de la inclusión educativa de los pueblos indígenas en Argentina. En el plano normativo se ha avanzado en la reivindicación del derecho a la educación intercultural bilingüe que coexiste con múltiples brechas económicas y culturales. Los datos disponibles sobre la situación escolar muestran que el analfabetismo, el abandono y el acceso limitado a los distintos niveles es significativamente mayor en los grupos étnicos. Las desventajas materiales se imbrican con procesos de discriminación, estigmatización e inferiorización que conllevan falta de confianza en sí mismo, de orgullo propio y sentimientos de exclusión que sustrae las oportunidades vitales de realización personal y participación ciudadana.

**Palabras Claves:** inclusión educativa, desigualdad existencial, mecanismos simbólicos, pueblos indígenas

---

1 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Universidad de Buenos Aires (UBA). Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

2 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Universidad Nacional de Salta (UNSa)

**Summary:** The purpose of this article is to analyze the symbolic mechanisms of existential inequality that operate as an obstacle to the realization of the educational inclusion of indigenous peoples in Argentina. At the normative level, progress has been made in claiming the right to bilingual intercultural education that coexists with multiple economic and cultural gaps. The available data on the school situation show that illiteracy, dropout and limited access to the different levels is significantly higher in the ethnic groups. Material disadvantages are intertwined with processes of discrimination, stigmatization and inferiorization that lead to a lack of self-confidence, self-pride and feelings of exclusion that take away vital opportunities for personal fulfillment and citizen participation.

**Key Words:** educational inclusion, existential inequality, symbolic mechanisms, towns indigenous.

## 1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo consiste en analizar los mecanismos simbólicos de la desigualdad existencial que operan como obstáculo para la concreción de la inclusión educativa de los pueblos indígenas en Argentina. Para ello se interpretan las normativas nacionales que reivindican el derecho a la educación y los datos estadísticos disponibles sobre la escolarización de niños, niñas y jóvenes indígenas. A partir de la contrastación de estas fuentes se identifican tensiones entre las proclamaciones que promueven un avance hacia el giro intercultural en educación y las condiciones históricas de desigualdad de los grupos étnicos.

Desde fines del siglo XX la mayoría de los países de América Latina<sup>3</sup> han avanzado hacia la inclusión educativa de los pueblos indígenas a partir de la reforma de sus sistemas jurídicos y constitucionales (Mato, 2015). Dichas modificaciones están basadas en instrumentos internacionales entre los que se destacan el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías étnicas, religiosas y lingüísticas (1992), la Declaración Universal sobre los derechos de los pueblos indígenas (2006) y la Declaración Americana sobre los derechos de los pueblos indígenas (2016). Estos documentos consagran derechos específicos a los grupos étnicos, tales como el reconocimiento y respeto de sus identidades, el acceso a la propiedad de la tierra, a la educación intercultural bilingüe, a un sistema de salud y de justicia y a la participación plena en las decisiones políticas que los afecten.

En Argentina la educación para los pueblos indígenas puede ser caracterizada a partir de dos modelos: de integración por asimilación y de reconocimiento de la diversidad cultural (Corbetta, 2018). El primero se circunscribe en el contexto de conformación del Estado nacional (últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX) donde el sistema de educación pública contribuyó a la instauración de la idea de un “nosotros nacional” (Artieda, 2016, p. 16). La Ley N°1420 de Educación Común sancionada en 1884, establece “la instrucción primaria obligatoria, gratuita, gradual” (Artículo 2) para niños y niñas de 6 a 14 años. La premisa de la inclusión refería a una “educación básica universal mediante una escuela única e igual para todos” (Puiggrós, Gagliano, Southwell, 2003, p. 12) que devenía en la negación de la diversidad etnolingüística.

En las últimas décadas del siglo XX se circunscribe el segundo modelo, pues se comienza a transitar hacia un cambio de paradigma que reconoce a la diversidad cultural como parte constitutiva de la sociedad. La Ley Federal de Educación N°24.195 sancionada en 1993 hace referencia específicamente al “rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas” (Artículo 34). La

---

3 Quince países de América Latina reconocen en sus Constituciones Nacionales la preexistencia étnica de los pueblos indígenas, ellos son: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela (Mato, 2015).

Reforma Constitucional de 1994 reconoce la preexistencia étnica y el Estado asume el compromiso de:

Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. (Artículo 75, Inciso 17)

En 1999, a través de la Resolución N°107 del Consejo Federal de Cultura y Educación, se define a la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB) como una estrategia para garantizar la equidad educativa entre indígenas y no indígenas y se pautan orientaciones para su concreción. En el año 2000 Argentina ratifica los principios establecidos en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. En el 2004, por medio de la Resolución N°549 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, se crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe cuyo objetivo fue el diseño de políticas educativas inclusivas que contribuyan a superar los prejuicios y las múltiples formas de discriminación escolar y social que afecta a los pueblos originarios. En el año 2006 se sanciona Ley de Educación Nacional N°26.206, con vigencia hasta la actualidad, que establece la obligatoriedad del nivel inicial, primario y secundario e instituye ocho modalidades: técnico profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, domiciliaria y hospitalaria y en contextos de encierro.

La EIB pasó de ser un programa compensatorio de la Subsecretaría de Equidad y Calidad a constituirse como una modalidad de educación dependiente de la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación. Hecht (2015) manifiesta que "resulta auspiciosa esta reubicación en el organigrama institucional porque supera, al menos en lo discursivo, la equiparación diversidad-diferencia-desventaja" (p.23). Este cambio de denominación y de dependencia dio lugar a un proceso de institucionalización de la EIB. En el Capítulo XI, Artículo 52, la LEN explicita que:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del Sistema Educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, 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 vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. (Cap. XI, Art. 52)

En el año 2010 el Ministerio de Educación de la Nación elaboró Documentos para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe donde detalla orientaciones pedagógicas y políticas para consolidarla en cada uno de los Sistemas Educativos de las jurisdicciones.

Junto con el reconocimiento normativo del derecho a la educación de las minorías étnicas coexiste una matriz de desigualdad que genera tensiones entre lo que se proclama y las condiciones de escolarización de niños, niñas y jóvenes indígenas. Desde una mirada de largo plazo se puede afirmar que este fenómeno ha sido una de las características más persistentes del Sistema Educativo argentino manifestado en avances y retrocesos, como las desigualdades sociales en general (Kessler, 2014). Lo cual no involucra únicamente el problema de la escolarización, sino también la calidad de la enseñanza, la capacidad de aprendizaje, las condiciones materiales y simbólicas de los y las estudiantes y los vínculos intersubjetivos de reconocimiento o negación de las subjetividades. Según lo indicado por Mato (2015) la profusa normativa que apela a una educación de calidad y en igualdad de condiciones para los pueblos indígenas carece de efectos prácticos. Por su parte, Hecht (2014) manifiesta que:

La abultada legislación al respecto implicó un cambio jurídico-político que significó el tránsito de una política integracionista hacia una de reconocimiento de la pluralidad y respeto por las identidades étnicas y culturales de Argentina. Empero, dicha normativa funcionó más como una declaración de principios 'del deber ser' que como una base operativa de acciones consecuentes. (p. 108)

El acceso de las personas indígenas a los distintos niveles de educación es desigual respecto a los no indígenas. Los datos estadísticos provistos por el último Censo nacional del 2010 muestran que del 1,9% de personas analfabetas en el país, el 3,7% es representado por indígenas. El nivel de analfabetismo es mayor entre las mujeres (4,2%) que entre los varones (3,2%).

De 955.032 personas que se autorreconocen indígenas, 250.000 son niños, niñas y jóvenes matriculados en el nivel primario y secundario. En el primer caso, la asistencia se acerca a la universalidad (98%), mientras que en el segundo disminuye (88%). En las provincias con mayor porcentaje de población indígena como Salta (6,5%), Formosa (6,1%), Chaco (3,9%), Santiago del Estero (1,3%) y Misiones (1,2%), 2 de cada 10 niños, niñas y jóvenes en edad escolar se encuentran fuera del Sistema Educativo. Mientras que en las provincias de Corrientes (0,5%), La Rioja (1,2%) y San Juan (1,2%) hay una mayor inserción escolar. Las desigualdades en el acceso a la educación se profundizan aún más en las zonas rurales. De 30.000 indígenas a nivel país en edad escolar que no asisten a una institución educativa, 9.000 corresponden a estos contextos. Los y las jóvenes y adultos que no terminaron el nivel primario representan aproximadamente la quinta parte, en tanto que el 14% logró finalizar el nivel secundario.

La interrupción de las trayectorias escolares de los indígenas se debe a cuestiones de índole lingüística cultural (incomunicación docente-alumno, poca competencia en español y escolaridad monolingüe), económicas (pobreza, desocupación, migraciones) y subjetiva (discriminación, humillación e inferiorización). Muchos/as de los/as que ingresan a los distintos niveles de educación no logran finalizarlo (Hecht, 2015).

Según el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, en el año 2016 había 2.340 escuelas con al menos un estudiante indígena y 987 con el 50% de la matrícula indígena, la mayoría (60%) son de nivel primario y están localizadas principalmente en las provincias de Formosa (21.5%), Jujuy (17.9%), Salta (15.4%), Neuquén (12.4%) y Chubut (11.1%). Mientras que en el nivel secundario es menor el porcentaje de estudiantes indígenas (54%), esta diferencia se debe a que alrededor del 40% de las escuelas primarias rurales no cuentan con establecimientos secundarios en sus cercanías, es decir, la oferta educativa para este nivel disminuye significativamente en tales contextos (UNICEF, 2019).

Tomando los aportes de Bourdieu (2011) sobre las renovadas formas de exclusión escolar, se puede interpretar que el ingreso de las personas indígenas al Sistema Educativo tiene ciertas garantías, pero no así la permanencia y el egreso de los distintos niveles, en tanto se ponen en juego formas negadas de eliminación, tales como:

el retraso como eliminación diferida, la relegación en cursos de segunda categoría, que implica un efecto de marca y de estigmatización y resulta adecuada para imponer el reconocimiento anticipado de un destino escolar y social, y, en fin, el otorgamiento de títulos devaluados. (p. 166).

Es preciso distinguir los límites contingentes para la escolarización como producto de las desigualdades sociales sobre la base de origen de los y las estudiantes indígenas y los límites simbólicos que se ponen en juego en la micropolítica escolar.

## **2. MECANISMOS SIMBÓLICOS DE LA DESIGUALDAD**

Entendemos que la desigualdad social es relacional, histórica y multidimensional. Remite tanto a las condiciones materiales objetivas como a las constricciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas (Kaplan, 2018). En "Los campos de exterminio de la desigualdad", Therborn (2015) presenta tres dimensiones de este fenómeno: vital, existencial y de recursos. La primera se encuentra asociada a las oportunidades de vida y el acceso a la salud. La segunda, remite a la negación de la condición humana que conlleva prácticas de humillación, discriminación y falta de reconocimiento. La tercera alude a la distribución desigual de los recursos materiales y simbólicos.

La desigualdad es un ordenamiento de tipo económico y también sociocultural que tiene consecuencias a nivel individual y colectivo, tanto para la salud física y mental, así como para la vida social, económica, cultural, educativa, política y moral. Representa una violación de un derecho humano fundamental en lo referido a una existencia digna para el conjunto de la ciudadanía.

Therborn (2015) destaca que después de 1945 hay un claro movimiento hacia la igualdad existencial en el mundo, se advierte una tendencia hacia el reconocimiento y el respeto de las minorías subalternizadas entre las que se encuentran las mujeres, los pueblos originarios y los inmigrantes. Aunque también se observa la coexistencia de viejas y nuevas formas de desigualdad existencial que se expresan en "etiquetas de la inferioridad humana" (Elias, 2003, p. 224) como los mote de "vagos, deshonestos, ateos" (Therborn, 2015, p. 88) que se utilizan actualmente en el contexto estadounidense o en el caso de Argentina las nominaciones de "planeros/as, negros/as, villeros/as, vagos/as" (Álvarez Leguizamón, 2018, p. 153).

Elias (2003) argumenta que las jergas que un grupo utiliza para estigmatizar a otro, en el marco de una configuración social concreta, es un arma poderosa para establecerse como superiores en términos de valor humano y devaluar la identidad de los más débiles. Lo más característico del profundo desequilibrio de poder entre individuos y grupos es la humillación y la inferiorización.

En todas las sociedades los individuos disponen de un abanico de términos para estigmatizar a otros grupos. Estos términos resultan significativos únicamente en el contexto de unas relaciones específicas (...). En el mundo anglosajón, 'negro', 'judío', 'italiano', 'tortillera' o 'papista' son tan sólo algunos ejemplos. Su mordacidad depende de la conciencia por parte del hablante y del receptor de que la humillación de que este último es objeto viene respaldada por un grupo poderoso, en relación al cual el grupo receptor posee recursos de poder más débiles. (p. 228)

Por su parte, Therborn (2015) manifiesta que, aunque haya mermado la desigualdad más flagrante, la de tipo existencial continúa impregnando las sociedades actuales.

La asignación desigual de los atributos que constituyen la persona, es decir, la autonomía, la dignidad, los grados de libertad, los derechos al respeto y al desarrollo humano están presentes en ordenamientos y discursos institucionales, en los patrones de interacción social, en las prácticas de los poderosos y los guardianes del conocimiento experto, como los médicos; y, desde el otro lado inquiriendo en experiencias personales de restricciones y humillaciones. (pp. 88-89)

Este autor distingue cuatro mecanismos de la desigualdad que operan tanto a nivel de la economía mundial (macro) como en el ámbito escolar (micro): distanciamiento, exclusión, jerarquización y explotación. El distanciamiento crea desventajas entre sujetos, entre quienes tienen las condiciones materiales y

simbólicas para avanzar y ser recompensados por sus "logros" y quienes van atrasados por las desventajas iniciales como consecuencia de cadenas de generaciones de exclusión. Es un mecanismo que forja ganadores y perdedores, exitosos y fracasados. La exclusión comprende "un conjunto de impedimentos, techos de cristal, discriminaciones de diverso tipo y compuertas cerradas" (p. 63), la estigmatización es una de las barreras que impide avanzar a los que van atrasados, genera desconfianza en sí mismo y de ese modo la desigualdad se consolida y extiende. La jerarquización establece una escala de supraordenación y subordinación que ubica a algunos sujetos arriba (superiores) y a otros abajo (inferiores), también puede estar anclada en un sistema articulado de valores estéticos, culturales y religiosos. La explotación presupone el distanciamiento, la exclusión y la jerarquización institucionalizada, sumado a la extracción de recursos y valores a costa de los inferiores.

Estos mecanismos actúan de manera articulada e inciden en las esperanzas de vida humana, en la autonomía personal, en el reconocimiento y el respeto, así como en el acceso a los recursos económicos y de otro tipo.

### **3. PROCESOS DE INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS**

Los imaginarios racializados sobre la condición indígena operan como una fuente de reproducción de las relaciones sociales de dominación (Kaplan y Sulca, 2018). "Los caracteres como el color de la piel oscura, ciertos aspectos físicos y formas de ser que muestren vestigios de los pueblos indígenas son descalificados en la vida social" (Álvarez Leguizamón, 2018, p. 1).

En el ámbito escolar las burlas referidas a la apariencia física, a las creencias religiosas, a la pertenencia étnica, al rendimiento académico, entre otros, son microrracismos que activan procesos de discriminación y estigmatización que poseen como efecto un dolor social (Kaplan y Sulca, 2021). En el lenguaje cotidiano se tiende a jerarquizar una piel que se considera legítima (blanca) por sobre otras de menor valía social (morena, negra) (Kaplan y Szapu, 2018). Los juicios de valor del que son depositarios los cuerpos entranan sentimientos de superioridad e inferioridad que marcan distancias y cercanías, anticipan éxitos y fracasos.

En "Las categorías del juicio profesoral", Bourdieu y Saint Martin (1998) observan que los juicios que estigmatizan al cuerpo conllevan prácticas de exclusión.

Los juicios que pretenden aplicarse a toda la persona tienen en cuenta no sólo la apariencia física propiamente dicha, que siempre está socialmente marcada (a través de los indicios tales como la corpulencia, el color, la forma de la cara), sino también el cuerpo tratado socialmente (con la ropa, el adorno, el cosmético y sobre



todo los modales y el porte), que es percibido a través de las taxonomías socialmente constituidas, que son percibidas como signo de la calidad y del valor de la persona. (p.8)

Los autores argumentan que el hexis corporal constituye el soporte principal de un juicio de clase, las propiedades del cuerpo son captadas y designadas como propiedades de la persona y se sitúan en el principio de una comprensión y de una apreciación global de las cualidades intelectuales y morales de los y las estudiantes. A su vez, se establecen jerarquías que distinguen entre buenos y malos alumnos, entre exitosos y fracasados (Kaplan, 2008). Estas clasificaciones escolares devienen de una clasificación social, mediatizando y estructurando un efecto simbólico de destino.

Los principios ocultos de percepción, clasificación y nombramiento en el ámbito escolar abren una puerta de entrada al orden simbólico que contribuye a delinear las expectativas y predicciones sobre el éxito o fracaso escolar de los diversos individuos y grupos. Éstos hacen más o menos suyos dichos veredictos como producto de la experiencia escolar en tanto que experiencia social singularizada, realizando un cálculo simbólico, en parte inconsciente desde un punto de vista sociológico, sobre su propia valía escolar y oportunidad a futuro. (Kaplan, 2008, p. 70)

Las clasificaciones escolares se traducen en actos de nombramiento a través de los cuales se construye aquello que se nombra. Quien es estigmatizado asume como propios los atributos con los cuales es clasificado y acepta su destino como parte de su naturaleza. Cuanto más vulnerable son las condiciones del estudiante que se auto-juzga, más posibilidades hay de que se atribuya el fracaso escolar a sí mismo, "llegando a excluirse subjetivamente de lo que objetivamente ya está excluido" (Kaplan, 2006, p. 52).

Bourdieu y Saint Martin (1998) sostienen que las percepciones, ideas, conceptos que los profesores tienen sobre sus estudiantes activan procesos de clasificación y distinción social. La posesión de ciertos capitales culturales se asocia a capacidades intelectuales o al interés frente al conocimiento, de modo tal que las desigualdades sociales se coronan simbólicamente en la escuela.

De acuerdo con Bourdieu (2011) el capital cultural existe bajo tres formas: en estado incorporado, en estado objetivado y en estado institucionalizado. Respecto al primero, son aquellas disposiciones durables ligadas al cuerpo, se relaciona con la inversión del tiempo del individuo, en el que de manera más o menos inconsciente lo va incorporando, lo encarna, se vuelve un habitus en tanta estructura duradera del sujeto. El capital cultural en estado objetivado son los bienes materiales (libros, cuadros, discos, instrumentos) que un individuo o grupo acumula. Para poseer este tipo de capital es necesario un capital cultural en estado incorporado. En lo que respecta al estado institucionalizado, éste se presenta bajo la forma de titulaciones escolares y "tiene los mismos límites biológicos que su portador". Se trata de "un acta de competencia cultural que

confiere a su portador un valor convencional constante, y jurídicamente garantizado respecto de la cultura" (p. 219).

Los capitales, en sus distintos estados, funcionan como símbolos de distinción social que en su versión naturalizada traduce las diferencias económicas, sociales y culturales en marcas distintivas, en estigmas sociales.

Los valores, comportamientos, modos de hablar e interactuar que los y las jóvenes indígenas aprenden en ámbito familiar y comunitario, como espacio de socialización primaria, constituyen un tipo de capital que no es valorado ni legitimado por la escuela. De allí que la distancia entre el capital cultural heredado (familiar) y el capital cultural a adquirir (escolar) es la condición de reproducción social. La posesión de los distintos tipos de capital implica un proceso de inversión que antecede a los y las estudiantes, no depende de ellos, pero condiciona sus trayectorias escolares y sociales.

Las diferencias de capital cultural de una familia implican, en primer lugar, diferencias en la precocidad del inicio de la transmisión y acumulación. También implica diferencias en la capacidad de satisfacer las exigencias propiamente culturales de una empresa de adquisición prolongada. (Kaplan, 2018, p. 38)

El volumen de capital cultural acumulado por la familia depende de la totalidad del tiempo de socialización. Para las clases dominantes la acumulación del capital comienza desde muy temprano y sin interrupciones. Para los y las estudiantes indígenas, que en su mayoría son primera generación que asiste a los niveles de educación secundaria y superior, el tiempo de inversión y acumulación del capital es corto y discontinuo. Lo cual los coloca en desiguales condiciones ya que difieren por completo de un conjunto de predisposiciones y pre-saberes para adquirir el capital escolar (Bourdieu y Passeron, 2003). La disponibilidad, el uso y el valor social del tiempo establecen diferencias respecto de los modos y posibilidades de apropiarse del capital escolar. Retomando a Therborn (2015), se puede señalar que opera un mecanismo de distanciamiento en la medida en que las desventajas iniciales se reproducen a lo largo de las generaciones y aunque "hay un margen de espacio para que algunos individuos gambeteen el sistema, son casos ocasionales que no anulan per se el patrón general de la desigualdad" (p. 61).

La hipótesis del capital cultural que plantea Bourdieu pone de relieve las condiciones de existencia material y simbólica que dan contenido y singularizan las diversas maneras de ser estudiante. El éxito y el fracaso escolar son construcciones basadas en el origen social. Es decir, existe una clasificación y distinción social que antecede a la escuela y que puede reafirmarse o rechazarse en su interior.

Aunque la trayectoria social y escolar guarda íntima relación con las posiciones de clase, género y etnia, no depende exclusivamente de ellas ya que se pone en relación con por lo menos tres dimensiones: los condicionamientos materiales, la esfera subjetiva

(representaciones, expectativas, sentimientos) y las estrategias, no siempre racionales, que con cierto margen de autonomía van armando los agentes en el delineado de sus recorridos. Pensar a la escuela como un espacio de lo posible, adjudicarle la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables, presupone superar las funciones que tradicionalmente se le ha adjudicado. Ello no significa pararse en una posición optimista pedagógica ni meritocrática pura, sino interpretar que, junto con las funciones más estudiadas de reproducción del orden social, la escuela tiene un papel de producción de lo social. Es decir que, junto con las determinaciones que delimitan las trayectorias estudiantiles, existen márgenes de libertad para forzar esos límites. (Kaplan, 2008, p. 38)

Hecht (2015) acentúa sobre la importancia de que las políticas y prácticas educativas en favor de la igualdad no solapen ni anulen a la diversidad cultural, así como también las políticas y prácticas que la estimulan no enmascaren ni reproduzcan desigualdad.

El giro intercultural en la educación que proclaman las normativas conlleva tensiones, negociaciones y resistencias pues se trata de “un camino que va desde el pedido de la igualdad, al reconocimiento de la diferencia” (Juliano, 1997, citado en Hecht, 2015, p. 23). Más allá de las intervenciones del Estado respecto a la inclusión educativa, los pueblos indígenas demandan participación en las propuestas, procuran vincularse con la sociedad nacional en condiciones de igualdad y reivindican su derecho a la distintividad, expresados en clave étnica (Novaro y Hecht, 2017).

#### **4. REFLEXIONES FINALES**

Los principios normativos que reivindican la inclusión educativa de los pueblos indígenas coexiste con narrativas escolares que contienen elementos residuales del discurso de la negación e invisibilización de fines del siglo XIX y principios del siglo XX (Ramírez y Artieda, 2009).

El modo en que se presenta la cultura indígena hereda una forma histórica esencializante de abordar la identidad indígena, que al fijarla y estancarla le quita su agencia histórica (...). De este modo, una de las muchas consecuencias que se desprende cuando el currículo apunta al “rescate de la cultura tradicional”, es que la selección que se efectúa se suele posicionar mirando hacia el pasado y la “tradición”, dejando de lado a la “cultura indígena contemporánea”. Es más, indirectamente podría estar deslegitimando a la identidad indígena actual. (Novaro y Hecht, 2017, pp. 67-68)

Las prácticas escolares de discriminación y humillación por la pertenencia étnica constituyen una condición subjetiva de producción y legitimación de la desigualdad social que afecta la valía social y escolar de los y las estudiantes. Esta falta de orgullo propio y confianza en sí mismos, en términos de Therborn, sustrae las oportunidades y chances vitales de realización personal y participación ciudadana.

Tal como ha sido desarrollado, la determinación material de la desigualdad tiñe la experiencia escolar de los y las estudiantes indígenas. Frente a ello la escuela puede ampliar horizontes vitales limitados por la condición estudiantil.

Enfocar en las tensiones entre las proclamas sobre el derecho a la educación y la situación real de escolarización de los niños, niñas y jóvenes indígenas permitirá identificar las dimensiones de la desigualdad social que operan como obstáculo para la concreción de este derecho fundamental. Desde un abordaje sociocrítico se puede aportar al giro intercultural en la educación.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Leguizamón, S. (2018). Formas de racismo indio en la Argentina y configuraciones sociales de poder. Rosario: Prehistoria.
- Artieda, T. (2006). Los discursos escolares sobre los indígenas. Continuidades y rupturas a fines del siglo XX. *Revista de Educación, Lenguaje y Sociedad* (3), 59-74.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1988). Las categorías del juicio profesoral. *Revista Propuesta Educativa*, (9), 4-18.
- Corbetta, S. (2018). Las relaciones entre el Estado argentino y los pueblos indígenas en materia educativa (1980-2006). *Athenea Digital*, (19), 1-25.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (104), 219-251.
- Hecht, C. (2014). Escolarización de hablantes de toba/qom: cruces entre políticas, estadísticas y trayectorias escolares. *Papeles de Trabajo* (27), 103-127.
- Hecht, C. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, (16), 20-30.
- Kaplan, C. V. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. V., y Sulca, E. (2018). Procesos de nominación y estigmatización de los pueblos indígenas en Argentina. *Interfaces da Educação*, (27), 296-316.
- Kaplan, C. V., y Szapu, E. (2019). El racismo del cuerpo: procesos psicosociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento Psicológico*, 17 (2), 107-119. DOI: <https://doi.org/10.11144/doi:10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.rcpp>
- Kaplan, C.V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la Sociología de la Educación. *Sudamérica, Revista de Ciencias Sociales* (9), 117-128.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina*. Buenos Aires: FCE.
- Mato, D. (2015). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Novaro, G. y Hecht, C. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. *Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. Argumentos*, (84), 57-77.
- Puiggrós, A.; Gagliano, R. y Southwell, M. (2003). Complejidades de una educación 'a la americana': liberalismo, neoliberalismo y modelos socioeducativos. *Entrepassados. Revista de historia*, (12), 24-25.
- Ramírez, I. y Artieda, T. (2009). Relaciones entre escuela y pueblos indígenas en Argentina. Génesis y cambios en el campo discursivo entre finales de los siglos XIX y XX. *Revista Historia Caribe*, (15), 69-84.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.