



# Políticas de reconocimiento y derecho a la educación de los pueblos originarios

Policies for the recognition and right to education of indigenous peoples

SULCA, Elisa Martina de los Ángeles<sup>1</sup>  
KAPLAN, Karina Viviana<sup>2</sup>

Sulca, E. y Kaplan, K. (2021). Políticas de reconocimiento y derecho a la educación de los pueblos originarios. *RELAPAE*, (15), pp. 13-22.

## Resumen

El derecho a la educación de los pueblos originarios como manifestación o negación de reconocimiento se inscribe en procesos de largo plazo. El propósito de este artículo consiste en analizar las leyes de educación nacional en Argentina bajo el horizonte de la interculturalidad crítica en tanto punto de partida para la inclusión educativa y la transformación social. En primera instancia, desarrollamos la perspectiva sociocrítica de Honneth sobre la lucha por el reconocimiento. En segundo lugar, aludimos a los procesos de valoración y respeto de las identidades étnicas en la esfera jurídico-política. Finalmente, nos centramos en las tensiones y contradicciones hacia el giro intercultural en educación como expresión simbólica de reivindicación de los colectivos subalternizados.

**Palabras Clave:** pueblos originarios, luchas por el reconocimiento, interculturalidad crítica, acceso a la educación, leyes de educación nacional.

## Abstract

The right to education of indigenous peoples as a manifestation or denial of recognition is part of long-term processes. The purpose of this article is to analyze the national education laws in Argentina under the horizon of critical interculturality as a starting point for educational inclusion and social transformation. In the first instance, we develop Honneth's sociocritical perspective on the struggle for recognition. Second, we refer to the processes of valuation and respect for ethnic identities in the legal-political sphere. Finally, we focus on the tensions and contradictions towards the intercultural turn in education as a symbolic expression of the vindication of the subalternized groups.

**Keywords:** original towns, you fight for recognition, critical interculturality, access to education, national education laws.

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Salta/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / elysulca@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Nacional de La Plata/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / kaplanarina@gmail.com

## Introducción

El derecho a la educación de los pueblos originarios como expresión o negación de reconocimiento se inscribe en procesos de largo plazo. El propósito de este artículo es analizar la progresiva ampliación de este derecho fundamental expresado en las leyes de educación nacional que organizaron y regularon el Sistema Educativo Argentino desde su momento fundacional hasta la actualidad. La transición de un modelo escolar monocultural y monolingüe que negó y excluyó a la diversidad cultural a un modelo basado en el principio de respeto y valoración de las identidades indígenas se caracterizó por tensiones, disputas y contradicciones expresadas a nivel de las políticas públicas y de las micropolíticas escolares.

El reconocimiento como una forma de relación simétrica intersubjetiva es la base de un horizonte de inclusión educativa para la transformación social. “Es un acto moral, un acontecimiento cotidiano que contribuye a la afirmación del que está enfrente” (Honneth, 1997, p.135). Las esferas del reconocimiento son: el amor, el derecho y la solidaridad.

El amor es “una relación de interacción en cuya base yace un modelo específico de reconocimiento recíproco” (Honneth, 1997, p. 118) que le permite al sujeto construir su autoafirmación individual. El derecho es un reconocimiento jurídico cuyo principio es la igualdad social, por ende, reivindica “para una minoría la misma protección jurídica que tiene garantizada la mayoría” (Honneth, 1997, p. 129). La solidaridad es una relación intersubjetiva y simétrica donde cada individuo “tiene la oportunidad de sentirse en sus propias operaciones y capacidades como valioso para la sociedad” (Honneth, 1997, p.159).

El amor, el derecho y la solidaridad responden a principios de reconocimiento diferenciado, lo cual no quiere decir que exista una jerarquía entre tales esferas, sino que más bien se imbrican en las interacciones sociales.

La reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales (...) ese imperativo integrado en el proceso de la vida social actúa como una coerción normativa que paulatinamente fuerza a los individuos a la delimitación del contenido de su reconocimiento recíproco, porque sólo por ello pueden conceder expresión social a las siempre crecientes pretensiones de su subjetividad (Honneth, 1997, p. 114-115).

En contraste, el desprecio, la humillación y la falta de respeto, generan “sentimientos paralizantes de vergüenza social” (Honneth, 1997, p. 147) que devalúan la autovalía individual y colectiva. El sujeto se constituye en las relaciones con otros y también en la relación intercultural y social (Wieviorka, 2006; Kaplan y Szapu, 2020).

Para llegar a una autorrealización lograda, el ser humano se encuentra destinado al reconocimiento intersubjetivo de sus capacidades y operaciones. Si en alguno de los escalones de su desarrollo tal forma de asentimiento social queda excluida, esto abre en su personalidad un hueco psíquico, en el que penetran las reacciones negativas de sentimiento tales como la vergüenza o la cólera. Por ello, la experiencia de desprecio siempre va acompañada de sensaciones afectivas que pueden indicarle al singular que se le priva de ciertas formas de reconocimiento social (Honneth, 1997, p. 166)

En la sociodinámica de exclusión las esferas del reconocimiento se ponen en tensión mediante prácticas de discriminación e inferiorización. De allí que Honneth refiere a la *lucha por el reconocimiento* para explicar que existen disputas en la construcción de relaciones sociales más simétricas.

Elias (2003) afirma que una de las herramientas utilizadas en la lucha por el poder entre grupos es la asignación de etiquetas de “valor humano inferior” (p. 224). Cuando un grupo se encuentra bien instalado en posiciones de poder respecto de otro, tiende a socavar la autoimagen del más débil a través del desprecio. El efecto simbólico es la encarnación de la inferioridad atribuida por parte de los afectados. No obstante, Elias destaca que hay equilibrios y desequilibrios permanentes en el ejercicio del poder que son inherentes a la mecánica de la estigmatización. En la medida en que la dominación es unilateral los desventajados se paralizan y asumen el lugar de inferioridad atribuida, contribuyendo a que el grupo de mayor poder se mantenga en posiciones de superioridad. Cuando éste pierde el monopolio de los principales recursos de poder, los grupos desprestigiados reaccionan contra ese orden injusto y “recurren a la contra-estigmatización” (Elias, 2003, p. 225). La resistencia social se origina ante la lesión de expectativas profundas de reconocimiento.

Las expectativas de reconocimiento se entrelazan intrapsíquicamente con las condiciones de formación personal de la identidad, que contienen el modelo de reconocimiento social, en cuyo marco un sujeto puede saberse respetado en su entorno sociocultural, en tanto ser autónomo e individualizado. Si estas expectativas normativas son defraudadas por parte de la sociedad, esto desencadena en el tipo de experiencias morales que se expresan en la sensación de menosprecio. Pero tal sentimiento de violación solo puede devenir de esa resistencia colectiva si el sujeto puede articularlo en un espacio intersubjetivo de elucidación que se considera característico para todo el grupo; en esa medida, el surgimiento de movimientos sociales depende de la existencia de una semántica colectiva que permite interpretar las experiencias personales de decepción como algo por lo que, no solo el yo individual, sino un círculo de otros sujetos, es concernido (Honneth, 1997, p. 197).

Las experiencias de menosprecio hacia ciertos colectivos originan sentimientos de injusticia y se convierten en motivos morales para exigir, a partir de movimientos sociales y políticos, “una ampliación de las relaciones de reconocimiento” (Honneth, 1997, p. 196).

Partimos de considerar que el reconocimiento de la diversidad cultural es un imperativo ético y político que necesita constituirse en una praxis cotidiana que tenga como eje central el respeto mutuo entre individuos y grupos.

### **Tensiones entre la expresión y la denegación de reconocimiento hacia los pueblos originarios**

En Argentina, la lucha de los pueblos originarios por el reconocimiento de su identidad y por el acceso a derechos fundamentales como la educación, la salud, la tierra y la justicia se inscriben en procesos de largo alcance. Gorosito (2008) identifica cuatro etapas que caracterizan la relación del Estado con los pueblos originarios en términos de negación de sus identidades.

La primera abarca entre 1880 y 1945, periodo en el que las políticas imperantes estuvieron ligadas al exterminio físico y cultural de los pueblos originarios en el momento en que el Estado Nación moderno occidental estaba en proceso de conformación. La construcción dicotómica de “civilización” y “barbarie” fue una de las estrategias políticas para llevar a cabo una paulatina eliminación de las culturas originarias y diversas formas de integración subalternizada que tenían como fin “desindianizar” el territorio argentino (Bartolomé, 1985).

En la segunda etapa (1945-1985) es cuando el Estado desarrolla una incipiente política de reconocimiento de los pueblos originarios. Entre las acciones llevadas a cabo se encuentra el primer Censo Indígena Nacional (1966), la sanción de la Ley 23.302 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes y la creación del Instituto Nacional del Indígena.

La tercera etapa (1985-1994) se caracteriza por la creación de leyes provinciales que refieren a derechos específicos de los pueblos originarios, entre las que se destaca la Ley N°6.373 de Promoción y Desarrollo del Aborigen (1986) en Salta, la Ley N°3.258 del Aborigen (1987) en Chaco, la Ley N°2.287 Integral del indígena (1988) en Río Negro, la Ley N°2.727 de Asuntos guaraníes (1989) en Misiones, la Ley N°3.657 de Establecimientos de normas tendientes a la preservación social y cultural de las comunidades aborígenes (1991) en Chubut y la Ley N°11.078 de Comunidades aborígenes (1993) en Santa Fe. Estas leyes aluden a la promoción de la diversidad étnica, al respeto hacia sus identidades y a la participación de los pueblos originarios en la definición de políticas destinadas a sus comunidades.

La cuarta etapa inicia con la Reforma Constitucional de 1994 que reconoce la preexistencia de los pueblos originarios y apela al respeto de sus identidades, lo cual da lugar a un cambio de paradigma en relación con los derechos humanos indígenas formulándose distintas políticas orientadas a dar concreción al mandato constitucional. Entre las acciones estatales se destaca la realización de las Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004-2005), la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) y la Ley N°26.160 (2007) de Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas.

En el campo educativo, y desde un punto de vista sociohistórico, se pueden diferenciar dos modelos de políticas para los pueblos originarios: uno de carácter monocultural (fines del siglo XIX hasta fines del siglo XX) y otro basado en el reconocimiento de la diversidad socio-étnica y sociolingüística (fines del siglo XX hasta la actualidad) (Hecht, 2007, 2013; Corbetta, 2018).

En el modelo educativo monocultural, que respondía a los intereses del proyecto político de la nación, se desarrollaron estrategias de integración de la diversidad cultural tales como la universalización de la alfabetización en español, la negación de las historias de los distintos pueblos preexistentes y la imposición de una historia oficial (Corbetta, 2018). Con la Ley N°1.420 de Educación Común (1884) se establece la gratuidad, gradualidad y obligatoriedad de la educación primaria a ser impartida en la escuela pública.

La escuela tuvo como rasgo principal no distinguir los contenidos a enseñar pese las diferencias entre los heterogéneos grupos sociales del país. De ese modo, se universalizó la alfabetización en español (lengua oficial del Estado y en consecuencia de la escuela) así como también, se ocultaron “las historias” de los diversos pueblos para subsumirlas dentro de una única “historia oficial”. (Hecht, 2007, p. 185)

La premisa fundamental de este modelo fue la universalización de la educación que suponía la legitimación del conocimiento europeo como superior e imprescindible para el progreso de la nación.

Por su parte, en el modelo educativo de reconocimiento de la diversidad socio-étnica y sociolingüística se puede identificar un principio de respeto y valoración hacia las mismas. Este cambio de perspectiva viene impulsado por un amplio marco normativo internacional<sup>3</sup> que consagra derechos específicos para los pueblos originarios, iniciando así un proceso de transformación en la legislación argentina.

Las leyes que se enmarcan en este último modelo son la Ley Federal de Educación (en adelante LFE) N°24.195 y la Ley de Educación Nacional (en adelante LEN) N°26.206. Ambas refieren concretamente al derecho que tienen los pueblos originarios de acceder a una educación que respete sus universos culturales. A estos progresivos avances que remiten a la ampliación del derecho a la educación de los grupos étnicos hemos denominado giro intercultural (Kaplan y Sulca, 2021). Se trata de un proceso de reconocimiento caracterizado por tensiones, disputas y contradicciones a nivel de las políticas públicas y de las micropolíticas escolares.

En lo que respecta a la LFE, la misma fue sancionada en el año 1993 y tuvo vigencia hasta el año 2006 inclusive. En esta normativa se concibe a la educación como un bien social y una herramienta principal para el “fortalecimiento de la identidad nacional” (Cap. I, Art. 5). La estructura del Sistema Educativo estuvo integrada por la educación inicial, la general básica, polimodal, superior y de posgrado, las dos primeras de carácter obligatoria. Se definieron, además, regímenes especiales como la educación de adultos, artística y especial y, dentro éstos se agregan “otros regímenes especiales” entre los que se establece que “el Estado nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas” (Cap. XVII, Art. 34).

La educación dirigida a los grupos étnicos forma parte de programas especiales que tienden a reforzar el estatus de minorías marginales para marcar distancias a partir de las diferencias y legitimar la construcción de circuitos de escolarización no solo diversos, sino también, y sobre todo, profundamente desiguales (Novaro, 2006).

Acompañaron a esta Ley, documentos de carácter resolutivo<sup>4</sup> que refuerzan las ideas sobre la diversidad cultural como un “problema” o “carencia” a subsanar con políticas educativas (Hecht, 2007, p. 23).

Si bien la LFE alude explícitamente a la educación que se impartirá a los pueblos originarios, en sus enunciados subyace una concepción asimilacionista de la otredad. Es decir, que a partir de propuestas educativas diferenciadas se promoverá la integración de los grupos étnicos a la sociedad mayoritaria. De allí que las intenciones políticas de reconocimiento quedan “entrampadas en una concepción de “lo indígena” como problema o necesidad especial, cuyo contrapunto fue el mantenimiento de una imagen de nación argentina como categoría de identificación neutral y monocultural” (Soria, 2010, p. 172).

Por su parte la LEN, aprobada en el año 2006 y con vigencia hasta la actualidad, evidencia un avance significativo en relación a la educación para los grupos étnicos. La reorganización del Sistema Educativo establece cuatro niveles de educación (inicial, primario, secundario y superior, los tres primeros de carácter obligatorio) y ocho modalidades (técnico profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, domiciliaria y hospitalaria,

<sup>3</sup> Entre los instrumentos internacionales más destacados se encuentra 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 originarios (2006) y la Declaración Americana sobre los derechos de los pueblos originarios (2016) (Kaplan y Sulca, 2021).

<sup>4</sup> Los documentos resolutivos elaborados fueron: la Resolución N°107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999) que alude a la educación como una estrategia para garantizar la equidad educativa entre indígenas y no indígenas y la Resolución N°549 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004) mediante la cual se crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Kaplan y Sulca, 2021).

en contextos de encierro). La educación intercultural bilingüe como una de las modalidades plantea como propósito “preservar y fortalecer las pautas culturales, la lengua, cosmovisión e identidad étnica” en tanto se concibe a la “diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad” (Cap. XI, Art. 52).

La educación intercultural bilingüe pasó de ser un programa compensatorio a constituirse como una de las modalidades del Sistema Educativo (Kaplan y Sulca, 2021). Hecht (2015) manifiesta que este cambio cualitativo “parece superar la visión guettizadora y compensatoria de la educación en tanto se entiende como un proyecto que responde y atiende requerimientos específicos con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación” (p. 26). No obstante,

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 (Kaplan y Sulca, 2021, p. 86)

En el plano legislativo se ha avanzado en la reivindicación del derecho a la educación para los grupos étnicos, resta avanzar en su materialización. Identificar las desigualdades existenciales que operan en la micropolítica escolar y que obstaculizan su concreción es uno de los desafíos que asume la investigación socioeducativa de matriz crítica.

Es preciso destacar que el reconocimiento de la diversidad étnica supone tensiones y negociaciones entre los pueblos originarios, el Estado y la sociedad mayoritaria. En este sentido, Honneth (1999) sostiene que:

El tránsito entre las diferentes esferas de reconocimiento se produce en cada caso por medio de una lucha en la que los sujetos combaten entre ellos con el objeto de que se respeten sus concepciones de sí mismos, las cuales a su vez también crecen gradualmente la exigencia de ser reconocido en dimensiones cada vez nuevas de las personas proporciona, en cierta medida, un conflicto intersubjetivo cuya disolución sólo puede consistir en el establecimiento de otra nueva esfera de reconocimiento (p. 34).

En la actualidad los pueblos originarios reclaman expresamente el derecho a acceder a todos los niveles del Sistema Educativo en condiciones de igualdad con el resto de la sociedad, ejercen presiones para participar en el diseño e implementación de políticas educativas y se organizan para promover sus propios proyectos de ley (Artieda y Rosso, 2019).

### **Avances y límites del giro intercultural en educación**

En el modelo educativo de reconocimiento de la diversidad socio-étnica y sociolingüística el término *interculturalidad* se vuelve un eje vertebrador de las expresiones políticas de reconocimiento, por lo que resulta necesario situar la reflexión en este punto.

Tomando los aportes de Walsh (2010) se puede sostener que la interculturalidad sustenta los esfuerzos que vienen desarrollando los países latinoamericanos desde fines del siglo XX para atender a la diversidad étnico-cultural en términos jurídicos e institucionales. Se constituyó en una de las herramientas para confrontar la discriminación, racismo y estigmatización social que marginan y excluyen sistemáticamente a los pueblos originarios. Al haberse convertido en un término de moda, la autora caracteriza tres perspectivas de la interculturalidad: relacional, funcional y crítica.

La perspectiva funcional de la interculturalidad reconoce la existencia de la diversidad cultural y promueve la interacción entre individuos y grupos culturalmente diferentes sin develar las condiciones de igualdad o desigualdad, de lo contrario, “esta perspectiva tiende a ocultar y minimizar la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad entre culturas” (p. 77).

La perspectiva relacional se caracteriza por “reconocer a la diversidad y las diferencias culturales con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (p. 77). Tiende a naturalizar y negar las asimetrías y desigualdades sociales y culturales, por ende el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural constituyen una nueva estrategia de dominación que apunta, no a la creación de sociedades más igualitarias sino, al control del conflicto étnico y la conservación del orden social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior (Walsh, 2010).

La interculturalidad crítica pone en el centro del debate al problema estructural-colonial-racial que instaura una escala de supraordenación y subordinación entre indígenas y no indígenas, entre negros y blancos.

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2010, p.80).

De acuerdo con estas perspectivas de la interculturalidad, interpretamos que los postulados de la LFE han avanzado hacia la valoración de la diversidad y han establecido como uno de sus principios generales “preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua” (Cap. I, Art.5). Dichas concepciones guardan más relación con la perspectiva funcional de la interculturalidad en la medida en que no se niega la existencia de la diversidad cultural, de lo contrario, hay una exaltación de las mismas en términos de inferioridad. De allí que se instala una crítica más o menos explícita a los proyectos educativos universales y se proponen programas educativos diferenciados, especiales y compensatorios (Novaro, 2006).

Por su parte, la LEN parece avanzar hacia una perspectiva más funcional de la interculturalidad, pues enfatiza el reconocimiento de la diversidad cultural y proclama su inclusión a un Sistema Educativo monocultural, en tanto que, por un lado, se piensa en una educación “sólo para indígenas” (Hecht, 2007, p. 26) excluyendo a otros grupos de esta propuesta. Por otro, se plantea como propósito un “diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes” (Cap. XI, Art. 52) aun cuando el curriculum escolar continúa siendo monocultural y monolingüe. Por último, las condiciones históricas de pobreza, marginación y exclusión inciden en la distribución y apropiación de los bienes culturales y en el cotidiano de las instituciones originando una estructura diferencial de oportunidades subjetivas (Kaplan y Sulca, 2018). En este marco, las estrategias de reconocimiento terminan por encubrir las desigualdades socioeducativas detrás de un rechazo a la universalización y una apuesta a la focalización (Hecht, 2007).

Retomando los aportes de Walsh (2005), es imprescindible comprender que la interculturalidad,

no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones o prácticas culturales diferentes. Sino que representa procesos dinámicos y de doble o múltiple dirección dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas. Y eso es el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos, sino trabajar con, e intervenir en ellos (p. 9-10).

En este sentido, Novaro (2006) alude a la interculturalidad en el campo educativo como utopía a construir, en tanto que es preciso avanzar no solo en políticas de reconocimiento más sólidas, sino también en la desnaturalización y eliminación del racismo cotidiano que obstaculiza las expresiones de reconocimiento intersubjetivo.

En este marco, es posible observar cómo una versión de la tradición argentina es recuperada para consolidar la idea de un nosotros nacional que, ahora, parece nuevamente dispuesto a respetar la diversidad. De manera paralela, ese modo de imaginar la nación sugiere que el reconocimiento de la diferencia cultural podría saldarse con la recuperación de un valor, y las relaciones de desigualdad y jerarquía que son constitutivas del vínculo entre un “nosotros” y un “otros” quedarían soslayadas (Soria, 2010, p. 174)

La LEN plantea como principio fundamental “reafirmar la soberanía e identidad nacional” (Cap. I, Art.3) y a su vez “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as” (Cap. II, Art. 11). En dichos principios los grupos étnicos parecen estar diferenciados de un “nosotros nacional” (Soria, 2010, p. 175) y a través de políticas universales, como plantea la LEN, se pretende incluirlos al Sistema Educativo.

Los esfuerzos de inclusión de los grupos étnicos terminan adquiriendo un carácter asimilacionista en tanto se orientan al rescate de la cultura originarias que en muchos casos termina siendo folklorizada y desvirtúa sus expresiones actuales, generando marginación.

Siguiendo los aportes de Honneth respecto a las esferas de reconocimiento, Faundes Peñafiel (2017) añade una cuarta esfera: “la identidad cultural” (p. 303) en tanto lucha por la liberación cultural, política y epistemológica de los pueblos originarios en América Latina.

El reconocimiento intercultural plantea la necesidad de buscar los principios y las condiciones materiales (culturales, sociales, políticas, económicas, institucionales y jurídicas) que permitan un convivir universal e intercultural de los diversos otros y otras en sus diversos contextos, porque reconocer auténticamente implica el imperativo ético, normativo e institucional de prever las condiciones necesarias para asegurar las condiciones de existencia del otro, la cual, al mismo tiempo, es supuesto de mi o nuestra existencia (p. 320).

Poner de relieve las condiciones históricas de desigualdad de los pueblos originarios que se imbrican con procesos de discriminación, estigmatización e inferiorización que tienen como efecto la falta de confianza en sí mismo, de orgullo propio y sentimientos de exclusión es imprescindible para comprender que la lucha por el reconocimiento no atañe solo al Estado y a las políticas públicas que promueve, sino que implica un reto para la micropolítica escolar (Kaplan y Sulca, 2021 en prensa). La distinción entre un nosotros y un ellos en términos de superioridad e inferioridad está basada en atributos corporales como el color de piel, ciertos rasgos del rostro y del cuerpo, a lo que Kaplan y Szapu (2020) han llamado “racismo del cuerpo” que se expresa en los “modos de la interacción escolar donde unos grupos se creen superiores y subsumen a los otros a quienes consideran de menor valía social mediante el ejercicio de violencia ya sea física o verbal” (p. 63).

Los procesos de inferiorización o de denegación de reconocimiento “puede lesionar la identidad de una persona en su totalidad” pues a esa experiencia de menosprecio acompaña “una especie de vergüenza social, la pérdida de confianza en sí mismo y en los demás” (Honneth, 1997, p.162). El menosprecio, señala Honneth, se expresa de dos maneras. La primera está ligada a maltratos corporales que destruyen la confianza elemental de una persona. La segunda remite a experiencias de humillación que tienden a excluir al sujeto de determinados derechos dentro de una sociedad.

Lo específico en tales formas de menosprecio, como se presentan en la desposesión de derechos o en la exclusión social, no consiste solamente en la limitación violenta de la autonomía personal, sino en su conexión con el sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso (Honneth, 1997, p. 163)

Los sentimientos de humillación, vergüenza e inferiorización pueden ser interpretadas como experiencias subjetivas de la desigualdad (Sennett, 2003), en tanto conllevan procesos de exclusión y autoexclusión social y escolar. Honneth sostiene que al verse lesionada sus expectativas de reconocimiento, se vivencia un sentimiento de desposesión de derechos que lleva a una pérdida de respeto de sí, y agrega “la experiencia de desposesión de derechos no se mide solamente según el grado de universalización, sino también en cuanto al parámetro material de los derechos institucionalmente garantizados” (Honneth, 1997, p. 163).

En el ámbito escolar la distancia entre grupos está dada por sentimientos que relegan (vergüenza, humillación, inferiorización) y que enaltecen (superioridad, reconocimiento, valía social y escolar) (Kaplan, 2009). Elias (2003) argumenta que, por encima de cualquier otra variable, la barrera emocional explica a menudo la extrema rigidez de la actitud de desprecio de los grupos con mayor poder frente a otros con menor poder, que incide de manera negativa en la producción de la subjetividad.

Poner el foco en la escuela como microcosmos de lo social para develar los microrracismos que se producen y reproducen en su interior es una forma de contribuir a la lucha por el reconocimiento de los pueblos originarios. Kaplan y Szapu (2021) sostienen que el proceso de reconocimiento por parte de los otros y de autorreconocimiento se encuentra en la base de la conformación de la estructura afectiva que construyen las y los jóvenes. La confianza y respeto en las relaciones de intersubjetividad en el ámbito escolar posibilitan la autoafirmación. Los otros constituyen una especie espejo en el que nos miramos para reconocernos o negarnos. En ese juego de imágenes que nos devuelven y de las que nos apropiamos o distanciamos vamos configurando una autoimagen, una valía social y escolar que está en estrecha relación con lo que percibimos del reconocimiento de los otros. En *La soledad de los moribundos*, Elias (2009) explica que el sentido que un sujeto le atribuye a su vida está asociado a lo que otras personas piensan y creen sobre la vida de esa persona.

Resulta bastante fútil el intento de descubrir en la vida de una persona un sentido que sea independiente de lo que esa vida significa para otros. En la práctica social resulta sobremano clara la relación que existe entre la sensación que tiene una persona de que su vida tiene un sentido y la idea que se hace de

la importancia que tiene para otras personas, así como las que tienen otras personas para ella (Elias, 2009, p. 70).

En la convivencia escolar, la identidad indígena se constituye como una otredad, una mismidad negativa. Esta mirada estigmatizante contribuye a generar sentimientos de exclusión y autoexclusión que impide construir lazos sociales, pues existe una percepción social negativa que muchas veces termina por ser asumida por el sujeto. Se constituye en una autopercepción.

Las demandas de reconocimiento de la identidad étnica vienen siendo impulsadas por los distintos pueblos originarios en relación con el acceso a la educación como vía principal para acceder a un empleo digno, a la participación política, a un sistema de la salud y de justicia. Honneth (2006) alude a tres aspectos en la demanda por el reconocimiento. La primera refiere a la “protección contra abusos externos que pueden influir negativamente en la reproducción cultural del grupo”. La segunda es una demanda de reconocimiento jurídico en el que se reclama “para una minoría la misma protección jurídica que tiene garantizada la mayoría”. La tercera está vinculada a la reivindicación de la diversidad cultural como valiosa en sí misma.

### A modo de cierre

El derecho a la educación de los pueblos originarios en Argentina se expresa en una vasta legislación. Desde la Ley Federal de Educación que plantea programas compensatorios para hacer extensiva la educación a los grupos étnicos, hasta la Ley de Educación Nacional que integra a la modalidad de educación intercultural bilingüe como parte de la estructura del Sistema Educativo. La interculturalidad ha sido medular en estas normativas y en aquellas políticas públicas de reconocimiento de la diversidad cultural. Estos avances no tienen un correlato en la micropolítica escolar donde las marcas étnicas son motivo de discriminación y humillación que corroe las subjetividades de las y los estudiantes indígenas. Además, el formato y currículum escolar conservan una impronta homogeneizadora, centralista y monocultural que contribuye a marginar a las culturas originarias de los procesos de escolarización.

La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina se ha materializado en experiencias de trabajo aisladas y dependiendo de voluntades institucionales,

Hay casos en donde los niños son alfabetizados en las lenguas indígenas; otros en donde se proponen metas bilingües o con enfoques de enseñanza del español como segunda lengua; hasta casos en donde los alumnos son alfabetizados en español solamente y cuentan con alguna asignatura que se propone incluir contenidos culturales supuestamente significativos para los niños y niñas indígenas (Hecht, 2013, p. 193).

Es fundamental reafirmar la necesidad de ampliar los derechos educativos para los pueblos originarios en tanto que reconocimiento jurídico-político a la vez que reivindicación de las relaciones intersubjetivas basadas en la atención amorosa y solidaria en la vida cotidiana escolar. Así, la interculturalidad crítica se presenta como horizonte de posibilidades.

### Referencias bibliográficas

Artieda, T. y Rosso, L. (2019). Las luchas indígenas por la igualdad en educación en el Chaco, Argentina. *Rizoma Freireano*, 17, pp. 1-13.

Bartolomé, M. (1985). La desindianización de la Argentina. *Boletín de Antropología Americana*, 11.

Corbetta, S. (2018). Las relaciones entre el Estado argentino y los pueblos indígenas en materia educativa (1980-2006). *Athenea Digital*, (19), pp. 1-25.

Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista española de investigaciones sociológicas*, (104), 219-251.

Elias, N. (2009). *La soledad de los moribundos*. Fondo de Cultura Económica.



- Faundes Peñafiel, J. (2017). Honneth y la demanda por el reconocimiento intercultural de los pueblos indígenas. *Perfiles Educativos*, 25(49), pp. 303-323.
- Gorosito, A. M. (2008). Convenios y leyes: La retórica políticamente correcta del Estado. *Cuadernos de Antropología Social*, 28, pp. 51-65
- Hecht, C. (2007). Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. *Políticas Educativas*, 1(1), pp. 183-194.
- Hecht, C. (2013). (In)definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, 3(1), p.185-211.
- Hecht, C. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, (16), pp.20-30.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Editorial Crítica.
- Honneth, A. (1999). Entre Aristóteles y Kant Esbozo de una moral del reconocimiento. *Logos, anales del seminario de metafísica*, 32, pp. 17-38.
- Honneth, A. (2006). Redistribución como reconocimiento: Respuesta a Nancy Fraser. En Fraser, N. y Honneth, A. (coord.) *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico* (pp. 127 a 133). Morata.
- Kaplan, C. V. (2009). La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elias. En C. V. Kaplan y V. Orce (Eds.), *Poder prácticas sociales y procesos civilizador. Los usos de Norbert Elías*, (1era ed., pp. 99-136). Noveduc.
- Kaplan, C. V., y Sulca, E. (2018). La inclusión educativa de los pueblos indígenas. Tensiones hacia un giro intercultural. *Revista F@ro*, 1(33), pp. 82-94.
- Kaplan, C. V., y Sulca, E. (2021 en prensa). Racismo y pueblos indígenas en Argentina. Retos para la micropolítica escolar. *InterNaciones*, 25, pp. 161-181.
- Kaplan, C. V., y Sulca, E. (2021). Procesos de nominación y estigmatización de los pueblos indígenas en Argentina. *Interfaces da Educação*, (27), 296-316.
- Kaplan, C. V., y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones.
- Kaplan, C. V., y Szapu, E. (2021). La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil. *Revista EDUCA UMCH*, 17(1), pp. 1-25.
- Ley de Educación Común N°1.420 de 1884 (1884). Congreso de la Nación Argentina. Publicado en el Boletín Oficial del 26 de junio de 1884.
- Ley de Educación Nacional N°26.206 de 2006 (2006). Congreso de la Nación Argentina. Publicada en el Boletín Oficial del 28 de diciembre de 2006.
- Ley Federal de Educación N°24.195 de 1993 (1993). Congreso de la Nación Argentina. Publicada en el Boletín Nacional del 05 de mayo de 1993.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), pp. 49-60.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.

Soria, A. S. (2010). Interculturalidad y educación en Argentina: los alcances del “reconocimiento”. *Andamios*, 7(13), pp. 167-184.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. En J. Viña, L. Tapia y C. Walsh (comps.) *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio abierto*, 15 (1-2), pp. 39-48.

**Fecha de recepción:** 20-10-2021

**Fecha de aceptación:** 19-11-2021