

Acerca de los usos del concepto de interculturalidad en las políticas educativas en Argentina[1]

Ana Carolina Hecht

CONICET, INAPL, UBA ^[2]

Noelia Enriz

IDAES-UNSAM, UBA ^[3]

Mariana García Palacios

CONICET, ICA, UBA^[4]

Introducción

Argentina posee una gran diversidad poblacional. Se considera como una nación pluriétnica y multilingüe, que está compuesta por población no indígena, población migrante y aproximadamente cuarenta pueblos indígenas. Según las estimaciones estadísticas del último censo poblacional publicado (INDEC 2010),^[5] hay un total aproximado de cuarenta millones de habitantes, de los cuales el 2.4% se declara indígena o descendiente de algún pueblo originario. Históricamente, los pueblos indígenas han sido objeto de diversas políticas que han contribuido de diversos modos a su invisibilización o, por el contrario, al señalamiento —muchas veces acrítico— de sus especificidades.

La noción de interculturalidad se ha configurado como perspectiva política y social, contrapuesta a otros modelos históricamente consolidados 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 desde la que se proponen acciones, no necesariamente reflexivas, respecto de la “otredad” así construida. En este somero artículo nos proponemos revisar la preeminencia de la categoría de interculturalidad en los ámbitos de políticas públicas educativas, y los sentidos que se le asignan a la misma, a la luz de las definiciones teóricas del campo de la antropología de la educación.

La interculturalidad en las políticas educativas

Este año se celebran los 40 años de la restauración de la democracia en Argentina, lo que constituye una oportunidad de balance tanto de los logros como de las deudas pendientes. Con la democracia se han ido instalando con mayor fuerza los paradigmas que valoran la pluralidad cultural y han comenzado a desarrollarse una serie de políticas de reconocimiento de la diversidad étnica y lingüística. A 40 años de su restauración, nos encontramos en una coyuntura especial para celebrar estos derechos reconocidos, pero también para analizar si estos han sido garantizados en la práctica, y qué políticas aún se requieren para revertir las grandes desigualdades que persisten.

En general, la presencia de un discurso intercultural se ha hecho explícita allí donde se intenta dar cuenta del reconocimiento de las particularidades de una población específica. En el caso de la educación, se trata generalmente de una política pensada para las poblaciones indígenas y

emerge como parte de una respuesta necesaria, aunque siempre en revisión, de los primeros modelos homogeneizadores impulsados por las propuestas estatales.

En el caso de las políticas educativas que el Estado argentino destinó a aquellos grupos considerados como “minorías étnicas” se han diferenciado según el momento histórico específico. Desde una mirada macro, puede considerarse que se ha ido pasando de las políticas universales homogeneizadoras a las focalizadas. En las primeras, la porción de la población indígena que se sumó a la escolaridad, lo hizo sin que esto supusiera una puesta en cuestión del currículum hegemónico. Más aún, su incorporación supuso su “integración” a un modelo europeizante, monolingüe y urbano.

Los posteriores modelos escolares bilingües formaron parte de políticas focalizadas que, haciendo un particular “uso” de la diversidad (Neufeld y Thisted, 1999), muchas veces funcionaron como encubridores de las desigualdades socioeducativas. Estas políticas educativas han tenido como destinatarias a las poblaciones consideradas “minorías étnicas”, a quienes se interpela por *su* diversidad lingüístico-cultural, sin que necesariamente se reconozca y repare las injusticias que enfrentan al subsistir en entornos de extremas desigualdades y pobreza. En definitiva, como se ha señalado en artículos anteriores (Hecht, 2007; Borton *et al.*, 2010; García Palacios *et al.*, 2015), la alternancia entre ambas tendencias de los modelos educativos pareciera implicar un falso dilema entre inclusión asimilacionista y exclusión segregadora (Borton *et al.*, 2010). O sea, se ofrece una engañosa dicotomía entre un esfuerzo de inclusión de la diversidad que puede terminar siendo asimilacionista y un “rescate” de la diversidad que, al folclorizarla y fijarla, termina

generando segregación.

El surgimiento de las políticas de reconocimiento étnico en la escolarización se produjo en democracia y dio lugar a las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (de ahora en más, EIB). En la legislación, un primer aspecto a destacar respecto de cómo se presenta el término “interculturalidad”, es que suele circunscribirse, con mayor o menor énfasis, a una “cuestión indígena”. A modo de ejemplo, en la Resolución 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999: 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”. Otro ejemplo lo encontramos en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006), que define a la EIB como una de las ocho modalidades educativas, destinada específicamente a los pueblos indígenas en los tres primeros niveles del sistema educativo (inicial, primario y secundario).

En síntesis, la particularización de la propuesta intercultural en el sujeto indígena tiende a singularizar en lugar de promover una mirada más amplia y compleja de quienes forman parte de la nación. Como muestran los ejemplos, en la legislación se alude a la interculturalidad en un sentido más cercano al del multiculturalismo neoliberal que a una perspectiva que dé cuenta de relaciones de poder y desigualdad. En tal sentido, este uso de interculturalidad no cuestiona la alterización de los pueblos indígenas ni la discriminación que padecen cotidianamente ni las condiciones desiguales en las que se desarrollan sus vidas.

Si bien entendemos que subyace a estos lineamientos 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 a “solo los indígenas”, hace perder de vista la transversalidad que deberían 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, considerados “diferentes”, y no a la población en general, que podría beneficiarse de un debate acerca de las desigualdades sociales que atraviesan nuestra sociedad. Se parte de una noción de interculturalidad para aquellos pueblos considerados portadores de marcas étnicas de otredad y no se analizan las relaciones de poder ni el vínculo con otros pueblos no marcados étnicamente. Justamente, así se invisibiliza el proceso histórico y político por el que se erigieron como universales las pautas socioculturales de un grupo determinado, que se “desmarca”, al tiempo que se construyeron como particulares y específicas las pautas de los grupos que, por lo mismo, aparecen “marcados” (Briones, 1998).

En las prácticas concretas, la recurrente identificación en el contexto argentino de la interculturalidad como un asunto que atañe a indígenas acarrea consecuencias muy complejas por varias razones, de las cuales enunciaremos tres. En primer lugar, por el isomorfismo que suele asociar área indígena con zonas rurales, invisibilizando la alteridad en el espacio urbano. La asociación con la ruralidad o la vida en comunidad, entendiendo ésta como un entorno claramente delimitado social y territorialmente, desconoce los nucleamientos territoriales urbanos de los pueblos indígenas. Por otro lado, porque además de población indígena hay numerosos colectivos que se piensan en términos étnicos y/o nacionales (tal es el caso de una parte importante de la

población migrante latinoamericana) que no son considerados como destinatarios de políticas interculturales y, en consecuencia, se producen nuevas formas sutiles de discriminación en el marco de una política que se propone en principio como inclusiva. Aquí, se advierten las dificultades de pensar los entrecruzamientos entre dimensiones que se toman como variables independientes: por ejemplo, ante 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 por sobre una pertenencia indígena. Por último, porque se dejan fuera de la relación intercultural y de los beneficios que podría promover la EIB a aquellos grupos considerados como representantes de los parámetros desde los que parten las propuestas educativas caracterizadas como «universales» “comunes” o “normales”. La necesidad de programas universales es innegable, pero es necesario complejizar ese universal en un sentido que contenga a la diversidad poblacional y problematice las desigualdades estructurales generadas.

A su vez, la interculturalidad en el campo de las políticas educativas parece traducirse y restringirse en términos pedagógicos, en el mejor de los casos, a un contenido o una estrategia de trabajo en el aula y, en general, solo en el nivel retórico (Hecht y Schmidt, 2016). De ese modo, no se contempla el potencial crítico y cuestionador que tiene esta noción. La interculturalidad entendida críticamente podría promover el debate respecto de las jerarquías racializadas propias de las desigualdades de nuestras sociedades, en las que se inscribe este modelo educativo. Es decir, este uso no aporta en la construcción de una sociedad intercultural donde se respete y se valore la diversidad lingüístico-cultural. Consideramos que el concepto en su versión crítica podría

contribuir con la constante interpelación del orden social, con el fin de no omitir en la reflexión las relaciones de desigualdad y subalternidad que envuelven a los sujetos portadores de marcas étnicas.

A modo de cierre: una mirada crítica desde el mundo académico

En cuanto al abordaje de la interculturalidad en el campo académico, cabe advertir también distintos usos. 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 el 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 ocasiones la interculturalidad como categoría teórica, parece circunscribirse simplemente a un sinónimo de alteridad, ya que es utilizada como un concepto que parece “describir” la presencia de grupos considerados “otros” en vez de como un concepto que permite abordar las relaciones entre los grupos.

Esto se pone de manifiesto en los escasos momentos en que las discusiones teóricas en torno a la interculturalidad cruzan su análisis con las variables de clase, desigualdad y poder. La exclusión de las referencias a la desigualdad social se da bajo el falso supuesto de que la desigualdad no se puede eliminar, pero las diferencias culturales pueden articularse armónicamente (Alonso y Díaz, 2004). Así como el desafío no saldado apunta a conocer sin folclorizar ni exotizar al otro, sin darle un tratamiento reduccionista y reificante, sino poniendo

el foco en los contactos e interacciones y en las disputas, procesos históricos y complejas relaciones de poder.

En los usos que la legislación hace de la interculturalidad se evidencia un solapamiento con concepciones más cercanas al neoliberalismo, donde, más que una visión crítica, prima un “multiculturalismo” que no problematiza las desigualdades estructurales que condicionan la vida de las poblaciones. En este sentido, las políticas continúan funcionando como compensatorias para determinadas poblaciones y no como transformadoras de los lugares desiguales socialmente establecidos. 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.

Se destaca lo limitado y restringido de su uso: la interculturalidad se entiende como algo propio de indígenas. 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 equiparamiento 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, queremos cerrar este escrito reflexionando sobre la necesidad de precisar el sentido crítico de la categoría en

detrimiento de los usos “burocratizados” o institucionalizados del término, que omiten su sentido político. Aunque no es objetivo de este texto profundizarlo, este uso institucionalizado del concepto se pone de manifiesto, también, en la forma en la que los discursos interculturales aparecen en las políticas jurídicas o sanitarias, donde muchas veces se proponen únicamente sistemas de traducción. En cambio, consideramos que una mirada compleja, que reposicione las relaciones de poder que encarna, puede favorecer las reflexiones sobre las posibles limitaciones y aplicaciones acríicas del término, también problematizando su campo de aplicación y expandiéndolo a diversas dimensiones sociales. Consideramos importante abrir este debate no solo en ámbitos académicos, sino también y fundamentalmente, en ámbitos de gestión y entre los mismos colectivos que reivindican derechos apelando a esta misma categoría.

Bibliografía

Alonso, Graciela y Raúl Díaz

2004 “¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?”, en Raúl Díaz y Graciela Alonso (comps.), *Construcción de espacios interculturales*, Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, pp.75-96.

Borton, Laureano, Noelia Enriz, Mariana García Palacios, y Ana Carolina Hecht

2010 “Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje”, en Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 197-222.

Briones, Claudia

1998 *La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.

García Palacios, Mariana, Ana Carolina Hecht, y Noelia Enriz

2015 "Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo", *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 12, núm. 12, pp. 53-77.

Hecht, Ana Carolina

2007 "Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina", *Políticas Educativas*, vol. 1, núm. 1, pp. 183-194.

Hecht, Ana Carolina y Mariana Schmidt (comps.)

2016 *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Neufeld, María Rosa y Jens Ariel Thisted (comps.)

1999 *"De eso no se habla". Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.

Documentación citada:

Resolución 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999)

Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006)

INDEC (2010) Censo Nacional de Población

Audiovisuales recomendados:

Serie Escuelas Argentinas, Canal encuentro: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8132/2064>

Ciclo: Pueblos Originarios, Canal encuentro: <https://www.youtube.com/watch?v=s5cKScwCvzs>

1. Para ampliar algunos aspectos de este texto sugerimos ver el artículo sobre el que se basa esta breve revisión, García Palacios, Hecht, y Enriz, 2015, en la bibliografía. ↑
2. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL) y Universidad de Buenos Aires (UBA). Correo: anacarolinahecht@yahoo.com.ar ↑
3. CONICET, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales (EIAES) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), UBA. (Correo: noelia.enriz@gmail.com ↑
4. CONICET, Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA), UBA. Correo: mariana.garciapalacios@gmail.com ↑
5. En 2022, se realizó el último censo nacional en Argentina, pero aún no se cuenta con datos publicados acerca de la composición poblacional. ↑