

# Interculturalidad crítica e investigación vinculada

Luciano Concheiro  
León Enrique Ávila  
Ángeles Gordillo

Elena Martínez Torres  
Isaías Peralta  
(Coords.)



CLACSO

POSGRADOS  
CLACSO



## **Interculturalidad crítica e investigación vinculada**

Interculturalidad crítica e investigación vinculada / Luciano  
Concheiro ... [et al.] ; Coordinación general de Luciano Concheiro ...  
[et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Tuxtla  
Gutiérrez : UNICACH - Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas,  
2025.  
Libro digital, PDF - (Red de Posgrados CLACSO)  
Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-813-985-2  
1. Sociología. 2. Investigación Social. 3. América Latina. I. Conchei-  
ro, Luciano II. Concheiro, Luciano, coord.  
CDD 301

Corrección: Mariela Gurevich  
Diseño de tapa: Dominique Cortondo Arias  
Diseño de interior y maquetado: Eleonora Silva

# Interculturalidad crítica e investigación vinculada

Luciano Concheiro  
León Enrique Ávila  
Ángeles Gordillo  
Elena Martínez Torres  
Isaías Peralta  
(coords.)





**CLACSO**

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales  
Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais

**CLACSO Secretaría Ejecutiva**

**Karina Batthyány** - Directora Ejecutiva

**María Fernanda Pampín** - Directora de Publicaciones

**Equipo Editorial**

**Lucas Sablich** - Coordinador Editorial

**Solange Victory y Marcela Alemandi** - Producción Editorial

**Equipo Red de Posgrados**

Alejandro Gambina, Camila Downar, Natalia Laski,

Natalia Krimker, Florencia Godoy, Magdalena Rauch, Mariana Dimant,

Denise Bernardino y Alejandro Cipolloni



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES  
CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a [libreria.clacso.org](http://libreria.clacso.org)

*Interculturalidad crítica e investigación vinculada* (Buenos Aires: CLACSO; marzo de 2025).  
ISBN 978-987-813-985-2



CC BY-NC-ND 4.0

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

**CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais**

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | [clacso@clacsoinst.edu.ar](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar) |

[www.clacso.org](http://www.clacso.org)



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

# Educación intercultural bilingüe

## Aportes de la relación entre la educación popular y la interculturalidad crítica

*Ignacio Norberto Cassola*

### **Interculturalidad: un concepto polisémico**

*Aludir al concepto de interculturalidad es adentrarse a un fenómeno complejo, capaz de ser identificado en diversos campos y en función de múltiples formas de comprensión*

*(Maldonado R. C. y Del Valle C, 2016, p. 319)*

A lo largo de los años, las ciencias sociales han caracterizado de diversos modos lo que se entiende por cultura. Particularmente en la Antropología tenía que ver con la definición de su objeto. Diversos autores, perspectivas teóricas y momentos históricos han pensado una y otra vez qué es la cultura.

La categoría de interculturalidad casi por continuidad no escapa a este fenómeno. Se puede decir que en consecuencia hereda muchos de los debates del concepto de cultura y le agrega, por su

puesto, su propia complejidad. Más allá de esto, la conceptualización de la relación entre culturas ha tenido desde diversas disciplinas (la historia, la filosofía, la política, la educación, la sociología) su propia interpretación. También sabemos que se le ha llamado y practicado de distintos modos: multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad funcional, interculturalidad crítica. Incluso podríamos decir que el modo en que se piensan las culturas y las relaciones entre ellas varía de una nación a otra, de una comunidad a otra, de una escuela a otra e incluso de una persona a otra. No es lo mismo el sentido que tiene la interculturalidad en la política educativa en la Argentina que en el Uruguay; tampoco significa lo mismo la interculturalidad para el/la docente que para el alumno/a o su familia (incluso estos sentidos, además de distintos, pueden llegar a resultar contradictorios). Podemos pensar la interculturalidad como perspectiva teórica, como enfoque educativo, como paradigma, como política pública, como categoría nativa, etc. En fin, podríamos seguir profundizando vetas de exploración respecto a este concepto y concluir finalmente que se trata de un concepto sumamente polisémico, como anticipa el encabezado de este segmento. Entonces, ante un concepto tan complejo, que condensa tantos sentidos heterogéneos e incluso contradictorios, ¿es posible encontrar una definición de interculturalidad?, ¿para qué nos sirve preguntarnos por ella?

En los últimos siete años, trabajé como Profesor de Enseñanza Primaria en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) y, al mismo tiempo, egresé de la carrera de Antropología en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Desde un equipo de trabajo de esta universidad, fui desarrollando algunas experiencias de investigación en el campo de la Antropología y la Educación. Actualmente me encuentro cursando el doctorado en Letras en la Universidad del Nordeste en el marco de una beca de investigación otorgada por el CONICET que se propone realizar un análisis comparativo de contextos sociolingüísticos y su relación con las propuestas de enseñanza- aprendizaje en escuelas públicas de la provincia del Chaco con población qom, wichi y moqoit. Entonces, el recorte que se realiza

para este trabajo tiene que ver con pensar la interculturalidad, particularmente en contextos educativos. Si bien vale decir que considero que es un concepto que rebasa todos los ámbitos de la vida social, también creo que el ámbito educativo es central en las discusiones sobre la interculturalidad y sus reflexiones en este marco resultan extensivas a otros campos.

Particularmente en este trabajo se buscará profundizar la mirada de la interculturalidad crítica en relación a los aportes de la Educación Popular, haciendo hincapié en los conceptos de pedagogía, praxis y territorialidad. En esta instancia, también haremos referencia al aporte del método histórico-etnográfico de la observación de la vida cotidiana (Rockwell, 2009), como enfoque para el registro de la realidad social. Luego, haremos un breve repaso del trabajo de campo realizado y que también tenemos proyectado empezar a hacer cuando la situación pandémica lo permita. Particularmente se va tratar de desarrollar una propuesta metodológica que incluye algunos aportes del enfoque etnográfico y algunas propuestas de vinculación

### **Interculturalidad crítica**

Como se ha mencionado en la introducción, existen numerosos caminos por donde abordar la interculturalidad. Diversos autores ya han indagado en el registro de los distintos sentidos y usos de esta categoría (Walsh, 2013; Tubino, 2004; Diez, 2004), es por eso que en esta ocasión no desarrollaremos estas diversas miradas. No obstante, sí nos detendremos particularmente en la perspectiva de la interculturalidad crítica.

En sintonía con lo que veníamos comentando en un comienzo respecto a las definiciones, no podemos encontrar una respuesta concreta o correcta de qué es la interculturalidad crítica. Incluso, podríamos decir que hacerlo sería incoherente con la mirada de este proyecto. Su propuesta no es la construcción de una nueva teoría, sino, más bien, de abrir caminos (Walsh, 2013). No obstante, creo que

es posible sistematizar algunas perspectivas que nutren el debate que se propone la interculturalidad crítica. Podemos mencionar: el buen vivir (*sumak kawsay*), el pensamiento decolonial, el feminismo, la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2006), el diálogo entre saberes, la diversidad lingüística, la educación popular, la pluriversidad, la comunalidad (Aquino, 2013), la mirada crítica sobre la colonialidad del saber y las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2009).

No es la intención que esto se interprete como una caja a la cual llenamos con un montón de características diferentes. Cada una de estas dimensiones existe autónomamente y es el producto de recorridos, investigaciones y bibliografía escrita al respecto. El buen vivir, por ejemplo, es una perspectiva de la realidad, un modo vida, que tiene sus propias lógicas, fundamentos y caracterizaciones. Algo similar podríamos decir del pensamiento decolonial o del feminismo. Pero, al mismo tiempo, todas estas dimensiones pueden relacionarse, ya que muchas de sus aportaciones se superponen o pueden dialogar entre sí. Es más, posiblemente, si quisiéramos profundizar en alguna de estas, inevitablemente surgirán relaciones con las demás. Cada una, en menor o mayor medida, aporta a los proyectos de interculturalidad crítica. Por claros motivos de extensión no nos dedicaremos en este trabajo a profundizar en cada una de estas perspectivas. Más bien, lo que se va a proponer es poner el foco en la relación entre interculturalidad crítica y educación popular.

### **Interculturalidad crítica y educación popular: los sentidos de lo pedagógico**

No se puede negar que, en el proyecto de la interculturalidad crítica propuesto por Catherine Walsh, lo pedagógico tiene centralidad. El título de su libro *–Pedagogías decoloniales (Walsh, 2013)–*, así como el de su introducción *–“Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos” (Walsh, 2013)–* apelan a esta palabra central. Además, en sus primeras hojas, se encuentran las voces de Paulo Freire y Franz

Fanon. Esto permite anticipar que se trata particularmente de la perspectiva pedagógica que se piensa desde la educación popular. A continuación, reflexionaremos acerca de dos dimensiones de lo pedagógico que se consideran presentes en la perspectiva de la interculturalidad crítica.

En primer lugar, la relación de lo pedagógico con lo político.<sup>1</sup> Walsh dice que es Paulo Freire quien dio los fundamentos para pensar la pedagogía políticamente, para entretener lo pedagógico-político y lo político-pedagógico (Walsh, 2013, p. 38). Este sentido de pedagogía que está presente en la educación popular o, por lo menos, el sentido al que quiere referirse Walsh en relación al proyecto de interculturalidad crítica, excede la propuesta escolar, excede el aula, al maestro/a y a la forma en que vamos a abordar los contenidos del diseño curricular. Walsh dice que es a través de Fanon que logra descentrar la pedagogía de la educación, ir más allá de las pedagogías críticas, para contemplar lo pedagógico desde una postura mucho más política (Walsh, 2013, p.19). Podemos decir que la invitación es a que pensemos cierta metáfora pedagógica que nos permita operar en todas las esferas de la sociedad.

En esta misma línea de análisis, podemos introducir la segunda dimensión: lo pedagógico como acción transformadora (Walsh, 2013, p. 25). De este modo, la intención es operar pedagógicamente para transformar la realidad social. Esta acción transformadora es de carácter decolonial (la segunda palabra que se reitera tanto en el título del libro como en la introducción). La descolonización, es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres (Walsh, 2013, p. 43). Entonces, la operación pedagógica es la acción transformadora que, a partir de una mirada crítica, nos facilita asimilar el vínculo entre aprendizaje-desaprendizaje.

<sup>1</sup> Vale decir que al referirnos a *lo pedagógico* estamos tratando de definir el espíritu y la intención del término. Esto no implica que exista una forma o método de hacer pedagogía. Por el contrario, se trata de las pedagogías que recorren los caminos de lo pedagógico.

Walsh comenta que mientras para Freire, el punto de partida fue lo pedagógico, para Fanon, fue el problema colonial (Walsh, 2013, p. 42). De este modo, la autora sintetiza la influencia fundante de estos dos autores en su proyecto intercultural. Por último, podemos decir que la interculturalidad crítica, atravesada por un discurso y una práctica pedagógica y decolonial, se encamina en la idea de construir categorías, conceptos, teorías, modelos, acciones y formas organizativas desde los sujetos sociales para la transformación del sistema capitalista moderno-colonial (Walsh, 2013). Entonces, dentro de este marco de acción, las prácticas pedagógicas deben orientarse a desarmar las relaciones de dominación del sistema colonial.

### **Interculturalidad crítica y educación popular: territorialidad y praxis**

Desde una primera lectura, es posible interpretar a la interculturalidad como un proceso de negociación. Esto permite pensar la convergencia de distintos sujetos sociales, con diversos intereses y expectativas. No obstante, esta convergencia no se desenvuelve de manera armónica, más bien se caracteriza por estar plagada de conflictos y tensiones al discutir sentidos encontrados. Al mismo tiempo, como ya hemos mencionado, existe una matriz colonial de dominación que establece condiciones desiguales de negociación. Por todo esto, es posible sostener que no se trata solo de procesos de negociación, sino que también resulta imprescindible referirlos como procesos de lucha. A continuación, voy a plantear que los conceptos de territorialidad y praxis pueden servir para discutir transversalmente el modo en que se van configurando estos procesos de disputa desde la perspectiva de la subalternidad. En consecuencia, voy a seleccionar algunas observaciones pertinentes que ofrecen ciertos investigadores.

Respecto al concepto de territorialidad, su significado va más allá de una acepción espacial: incluye la historia, las relaciones de poder

y las maneras de ser, estar, hacer, conocer y pensar de los sujetos en un lugar determinado. Es decir, existe una distinción entre espacio y territorio. Desde esta perspectiva, el primero es concebido como una realidad ontológica, uniforme y homogénea. No obstante, a partir de un giro de interpretación que desnaturaliza su concepción positivista, es posible pensar una noción de territorio opuesta a la concepción newtoniana del espacio (Silva Prada, 2016). Entonces el territorio se concibe como el espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, que pueden ser materiales o simbólicos (Gimenez, 2005, p. 9). Es decir que el espacio es la materia prima a partir de la cual se construye el territorio (Gimenez, 2005, p. 9) Este se diferencia en que es una construcción sociocultural, multidimensional, dinámica, política, compleja y conflictiva (Silva Prada, 2016). Como menciona Raffestin (1980), la territorialidad es indisociable de las relaciones de poder. Entonces esta noción implica procesos de apropiación, ejercicio de dominio y control de una porción de la superficie terrestre, pero también contiene las ideas de pertenencia y de proyectos que una sociedad desarrolla en un espacio dado (Blanco, 2007, p. 42). Desde esta perspectiva del concepto de territorio, vamos a desarrollar en esta ocasión el análisis y pensar nuestro trabajo de campo.

Por otro lado, desde la filosofía, es interesante el aporte que Rodolfo Kusch (1978) hace en su trabajo *Geocultura del pensamiento* (1978) al proponer pensar que el territorio cuenta con cierta densidad de pensamiento. Es decir, el modo en cómo se configura lo local repercute en el modo de pensar y, particularmente, en la forma en que nos apropiamos de lo universal. Esta “gravidez de lo local” (Kusch, 1978, p. 18) le da cierto peso específico a la territorialidad que permite interpelar la supuesta homogeneidad de lo universal, negociando distintos sentidos según cada contexto. De esta manera, Kusch busca reivindicar las miradas locales, no solo valorizándolas, sino también explicitando su presencia en los procesos de producción cultural. Si bien Kusch logra explicitar y conceptualizar este proceso, no desarrolla las relaciones asimétricas que lo condicionan. Va a ser uno de

sus discípulos, Carlos Cullen, quien va a seguir profundizando estas ideas desde el campo de la filosofía de la liberación. Cullen va a pensar algunas herramientas analíticas que buscan caracterizar el modo desigual en que se relacionan los saberes en los procesos de producción cultural y el modo de ponderarlos.<sup>2</sup>

Desde el plano educativo, María Bertely (2013) propone una construcción de las propuestas interculturales desde abajo hacia arriba. En este marco, denuncia que la planeación de las políticas públicas en educación se reduce a la definición “por lógica” y desde arriba, de problemas, objetivos, acciones, metas y recursos (Bertely, 2013, p. 197). Por el contrario, propone que la política educativa debe surgir desde el aula y desde la escuela (Bertely, 2013, p. 202). Entonces, más que un proceso de negociación, ella postula un punto de partida que permita contrarrestar la relación de desigualdad que permea estos procesos. En esta misma línea de análisis, Maldonado y Del Valle (2016) dicen que la territorialización permite entender que la interculturalidad no puede ser leída única y exclusivamente como fenómeno adscrito a las promulgaciones supranacionales, estatales o restringidas al discurso académico, puesto que deben reconocerse las implicancias que adquiere el hecho de que sean los propios movimientos sociales e indígenas los que definan su porvenir (Maldonado y Del Valle, 2016, p. 321). De algún modo, estos autores al destacar las miradas *desde abajo* y desde el territorio, argumentan la urgencia de

<sup>2</sup> Cullen propone una noción de saberes interpretándolos como “socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos”. El filósofo agrega que para hacer uso de este sentido es preciso desarrollar lo que él denomina una conciencia gnosológica. Esto podemos entenderlo como un “acontecer interpretativo que permite tener un punto de vista amplio y flexible sobre el objeto *conocimiento*” (Cullen, 1993). Respecto a este concepto, desglosa tres dimensiones. La dimensión contextual: consiste en tomar conciencia de que los saberes acerca del conocimiento suponen una cierta toma de posición; la dimensión estructural que consiste en “la capacidad de reconocer y diferenciar conocimientos, pudiendo articular sus relaciones y discriminar los diversos criterios de diferenciación” (Cullen, 1993); y por último la dimensión reflexiva, que es la encargada de hacernos recordar que todo esto se trata de construcciones circunstanciales, que tanto el sujeto como el objeto de conocimiento son producto de la historia y la experiencia vivida día a día.

reclamar su protagonismo en la mesa de decisiones. La denuncia de la unidireccionalidad de las políticas escolares es un paso fundamental para la visibilización. Sin embargo, es preciso accionar a partir de propuestas educativas situadas que permitan disputar las nociones hegemónicas

Creo se considera que la educación popular ofrece un sentido del concepto de praxis que aporta a la discusión que se viene desarrollando. Este concepto alude a la reflexión y acción de los seres humanos sobre el mundo, para transformarlo (Freire, 1970). Walsh (2013) menciona que en el ambiente actual suramericano y abya-ya leano, es oportuno retomar la pedagogía en su aspecto praxístico, meditando en su uso estratégico-accional. En este sentido, considero que una reflexión crítica sobre el territorio, que permita recuperar las prácticas y las voces subalternadas es un aporte fundamental para poder pensar (desde un uso pedagógico accional) estratégicamente acciones que de manera contextualizada se orienten a la transformación (desde un uso pedagógico político) de las desigualdades sociales.

En el marco de los procesos educativos que particularmente nos convocan en esta ocasión, a continuación, se argumenta cómo el enfoque histórico etnográfico puede llegar a resultar como una estrategia metodológica que permita abordar conceptualmente la complejidad del territorio a partir del registro y reflexión de campo. Luego, se agrega cómo a este trabajo de investigación es posible acompañarlo con propuestas de vinculación que permitan pensar estrategias pedagógicas de manera colectiva y contextualizada con la intención de operar sobre la realidad social para transformarla.

### **Interculturalidad crítica y educación popular: el aporte del enfoque histórico etnográfico**

Elsie Rockwell propone un abordaje metodológico orientado a la observación sostenida de la cotidianidad de los sujetos y de su contexto sociohistórico identificando prácticas, discursos y sentidos, con la

intención de registrar lo no-documentado de las diferentes realidades socioterritoriales. Rockwell menciona que lo no-documentado:

Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Pero también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su propia realidad que nunca ponen por escrito. Los ámbitos de lo no-documentado dentro de las sociedades letradas son amplios y hacia ellos se dirige la mirada del etnógrafo (Rockwell, 2009, p. 21).

En este sentido, este enfoque de observación es sumamente valioso para poder recuperar el denso entramado de voces dentro del territorio. Además, esta mirada permite reconstruir las contradicciones y heterogeneidades de los grupos sociales, así como caracterizar los procesos de tensión entre ellos y hacia su interior. Se considera que el enfoque etnográfico consiste en una herramienta metodológica que permite abordar la realidad social en toda su complejidad. Es fundamental el modo en que se registra lo que sucede en el territorio, ya que se trata del material a partir del cual, mediando un trabajo de reflexión se pueden construir las prácticas de acción. No obstante, la autora advierte que hasta allí es el alcance de este enfoque, pues la etnografía no es una práctica que transforme por sí misma, aunque puede contribuir a procesos encaminados a ello (Rockwell, 2009, p. 26). Al respecto y en sintonía con la propuesta, si bien su aporte se restringe al análisis de la realidad social, puede ser un insumo valioso para pensar la praxis y particularmente para pensar en su uso estratégico-accional.

A modo de profundizar este aspecto, se puede decir que estar en el campo, no es lo mismo que no estarlo. La permanencia de una larga estadía permite recuperar los sentidos desde el territorio que de otra forma se encontrarían silenciados. Pero no solo es esto, además la metodología de registro es particularmente coherente con el sentido de lo pedagógico como acción política, ya que este enfoque permite el registro de voces, contradicciones y tensiones que solo estando en y

desde el campo es posible identificar. Además resulta pertinente con el sentido pedagógico como acción transformadora, ya que resulta un importante insumo para pensar estrategias educativas situadas. Ser parte del territorio, observarlo, analizarlo, registrarlo es fundamental para poder operar pedagógicamente y generar experiencias significativas que permitan la acción de transformación. Sin la mirada reflexiva sobre el territorio estamos aplicando o imponiendo el qué y el cómo de un objetivo descontextualizado y desinteresado.

No obstante, cabe decir que este enfoque es solo una parte de la propuesta metodológica que se trata de desarrollar desde aquí. Si bien se recupera la relevancia de la etnografía, como se ha dicho, su alcance es analítico y no implica necesariamente medidas activas sobre el territorio trabajado. Lo que se obtiene es una descripción densa y reflexiva sobre el contexto desde el lugar de los sucesos. Sin embargo, en sintonía con los aportes que se desarrollan, de la interculturalidad crítica y de la educación popular, se identifican la urgencia y compromiso por llevar adelante estrategias de acción. Es por eso que a continuación se desarrolla la propuesta metodológica para un proyecto de investigación que conjugue los aportes del enfoque histórico etnográfico con estrategias de vinculación.

### **Trabajo de campo y metodología**

En la Argentina, si bien desde hace más de 30 años existen antecedentes de experiencias de educación intercultural, es recién a partir de la Ley de Educación Nacional (2006) que se establece a la Educación Intercultural Bilingüe como una de las ocho modalidades educativas. Si bien esta modalidad es concebida originalmente como una política para todos y todas, y como una importante alternativa a la opción multicultural, en el mundo ibérico y latinoamericano, la EIB no dejó de convertirse en una oferta diferenciada para indígenas y migrantes (Rockwell, 2015). A la vez, existe una larga tradición colonial y antropológica que acota lo indígena a lo rural, negando la

historia urbana de muchos pueblos prehispánicos (Rockwell, 2015). Es en este sentido, se puede decir que en la práctica, generalmente las escuelas con EIB suelen encontrarse circunscritas a contextos rurales, invisibilizando la alteridad en el espacio urbano y reducidas en la mayoría de los casos a destinatarios indígenas, excluyendo así a los estudiantes migrantes y no indígenas (García Palacios, 2015; Padawer, 2011; Hecht, 2015; Enriz, 2015; Diez, 2011 y Novaro, 2011). A pesar de esto, no deja de resultar paradójico que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), uno de los distritos con mayor diversidad cultural del país (Censo, 2010), no presente en su propuesta educativa escuelas con esta modalidad (Hecht et al., 2015). A continuación, nos centraremos inicialmente en esta ciudad ya que es desde allí donde se comenzó a indagar el tema de investigación y donde se iniciaron los primeros trabajos de campo (2015-2018).

Como veníamos diciendo, en CABA no se encontraron escuelas con EIB, no obstante existe una pequeña área de gobierno dedicada a esta modalidad. Durante el trabajo de campo, fue posible identificar un solo referente profesional, cuyo espacio de trabajo estaba restringido a un cubículo de oficina (2016). Además, si bien se encontraron en la página web del Ministerio de Educación algunos materiales elaborados por esta área, a lo largo de estos años se ha registrado la llegada a las escuelas de solo un documento oficial de su producción. Es por eso que se sostiene que a partir del registro de campo no ha sido posible identificar políticas educativas de EIB en el contexto de las escuelas observadas. No obstante, el trabajo etnográfico también ha permitido observar cómo la práctica docente en la ciudad, al verse interpelada diariamente por la presencia en las escuelas de una amplia diversidad cultural, emprende el desafío de imaginar trayectorias y estrategias educativas alternativas (García Palacios et al., 2015).

De este modo, algunos maestros y maestras deciden incluir en la dinámica pedagógica de sus escuelas proyectos y secuencias escolares que aluden a la subjetividad de las y los alumnos que conviven en sus aulas. Es así como a lo largo de estos años fue posible registrar una gran diversidad de experiencias formativas que abordaban

la dimensión intercultural en sus propósitos o fundamentos. Principalmente por motivos de tiempo y financiación, el alcance que finalmente logró esta investigación no incluyó el análisis o caracterización de estos proyectos, ni tampoco la realización de experiencias de vinculación. El alcance de este trabajo consistió en describir y sistematizar brevemente alrededor de catorce experiencias formativas en escuelas de la zona sur de CABA. Se considera que el aporte de esta investigación fue poder registrar que ante las ausencias de políticas educativas interculturales *desde arriba* (y se puede agregar también gracias a ello), de materiales didácticos y curriculares, en CABA los docentes han buscado de diversos modos abordar desde la realidad observada y el territorio, estrategias pedagógicas contextualizadas *desde abajo* que da cuenta de la diversidad en sus aulas.

Al mismo tiempo, en diálogo con investigaciones en otras regiones del país (participo en un equipo de investigación que aborda la EIB en las regiones del Chaco y Misiones), se comenzó a pensar en la relación entre propuestas educativas y los territorios. Esta idea también surge de identificar que las políticas públicas oficiales de EIB se caracterizan por cierta homogeneidad en sus propuestas (también por ser escasas). Al respecto, se entiende que es sumamente distinto el contexto educativo en CABA, donde se encontraron escuelas con alumnas/os o familias de diversas nacionalidades (argentina, paraguaya, coreana, senegalesa, rusa, etc.) y etnias (aymara, mapuche, toba, guaraní), o el que se encontró en una escuela, por ejemplo, en la ciudad de Resistencia (Provincia de Chaco) con minoría indígena y mayoría criolla o, caso contrario, en regiones rurales de la misma provincia.

Es decir, no es lo mismo que en la escuela haya tres o cuatro estudiantes indígenas, a que sean la mayoría en el aula. También se puede decir que no es lo mismo que los estudiantes hablen la lengua indígena, a que tengan un total desconocimiento; no es lo mismo que las familias demanden y reivindiquen educación intercultural a que prefieran que sus hijos/as solo aprendan bien el español, etc. El

registro de estas distintas realidades es imprescindible para pensar estrategias educativas significativas.

Con la intención de considerar tan diverso, complejo y heterogéneo panorama, se construyó otro plan de trabajo por medio del cual obtuve una beca de investigación doctoral (CONICET). Este proyecto se propone analizar comparativamente y desde el eje de la lengua diversos contextos sociolingüísticos atendiendo especialmente a la dimensión geográfica (urbano/rural). La intención es profundizar en los diversos usos de las lenguas, representaciones sociales e ideologías lingüísticas locales en comunidades pertenecientes a poblaciones qom, wichi y moqoit (poblaciones indígenas de la región del Chaco). De este modo, a partir del registro y análisis de estos territorios, se buscará generar información pertinente para pensar estrategias pedagógicas en cada contexto particular.

El otorgamiento de la beca se realizó a comienzo de este año (2020), por lo tanto, debido a la pandemia no he podido comenzar el trabajo en el campo. No obstante, a continuación, voy a tratar de esbozar la propuesta metodológica que vengo pensando llevar adelante en el campo cuando la situación comience a normalizarse. Esta se puede sintetizar en dos. El primero consiste en llevar adelante desde un enfoque histórico-etnográfico una prolongada estadía en 6 enclaves: una escuela en contexto rural y otra en contexto urbano, para cada una de las tres comunidades mencionadas. El objetivo consiste en registrar y analizar de modo comparativo distintos tipos de situaciones sociolingüísticas en relación con el ámbito escolar y atendiendo a las variables geográficas, etarias y étnicas. Considero que dar cuenta de los diversos contextos sociolingüísticos y su relación con el ámbito educativo es un valioso aporte que este abordaje de investigación puede brindar a la hora de pensar luego estrategias pedagógicas contextualizadas. En referencia a esto, podemos introducir el segundo abordaje metodológico propuesto.

Considero que es preciso sumar a esta instancia de análisis y descripción una perspectiva de vinculación. Esto refiere al interés por generar una relación recíproca entre comunidad e investigación,

en donde los saberes de uno nutran al otro y se articulen (RUIICAY, 2018, p. 3). Antes de desarrollar este segundo punto, me gustaría aclarar dos cuestiones. Por un lado, si bien aquí estoy planteando estos abordajes por separado, no concibo que en el trabajo de campo esto pueda suceder. Es más, creo que ambos abordajes además de convivir, pueden mutuamente servirse de sus aportes. No obstante, se trata de dos perspectivas metodológicas distintas y por eso también así las presento. Por otro lado, como ya se ha dicho, aún no ingresé en el campo. Por lo tanto, no conozco cómo es la comunidad ni a sus personas, no conozco la escuela ni cuáles son sus proyectos, no sé qué lugar voy a ocupar ni cómo seré recibido. En este marco, es difícil planificar con certeza y anticipación el trabajo de vinculación. Si así fuera, estaría más imponiendo una propuesta que generando un espacio de vínculo productivo con el campo de investigación (es por eso que en este escrito solo voy a desglosar algunas pautas generales de trabajo). No obstante, considero que es fundamental desarrollar esta arista del proyecto para generar un aporte productivo a la comunidad, al campo temático de investigación y a las políticas públicas de educación. Como hemos mencionado en otros segmentos de este trabajo, considero que la reflexión y la acción sobre el territorio en términos praxísticos es una opción para generar estrategias de transformación orientadas a intervenir en la realidad desde un proyecto decolonial.

Diversas investigadoras que ya vienen trabajando en la región temas afines exponen que existen ciertos vacíos legales y administrativos que circundan las prácticas escolares bajo la modalidad de EIB (Medina, Zurlo y Censabella, 2013). Sumado a esto, postulan que tampoco existe una producción sostenida de materiales didácticos con los que las y los docentes puedan contar para consultar o capacitarse respecto a cómo o qué enseñar en relación a las lenguas (Medina, Zurlo y Censabella, 2013). En coherencia con estas vacantes que las investigadoras ya vienen identificando en el campo, la propuesta de trabajo propone que uno de los aportes que esta investigación puede ofrecer consiste en la posibilidad de elaborar colectivamente

propuestas pedagógicas acordes a cada contexto en particular. Al respecto, los más indicados y preparados para pensar esto son las mismas comunidades indígenas y sus docentes. Es por eso que si bien como investigador puedo aportar el registro y la reflexión, la instancia de vinculación va a permitir generar un espacio de coproducción para la elaboración de propuestas educativas situadas con las mismas comunidades que las demandan. Al respecto, interesantes son las contribuciones de la teoría del posicionamiento a la hora de pensar los aportes e implicancias del vínculo entre investigador y comunidades indígenas en el proceso de construcción de conocimientos al tener en cuenta la posición social e histórica que estos ocupan. Pohlhaus sostiene que la posición social del sujeto cognoscente es epistémicamente significativa, ya que en el lugar donde el conocedor se posiciona socialmente no solo va a permitir hacer el conocimiento, sino que también lo va a delimitar (Pohlhaus, 2005, p. 85). Entonces, considerando que son distintos los alcances y los límites de las perspectivas del investigador y de los docentes indígenas, creo que un trabajo vinculado permite complementar estos enfoques y saberes mutuamente desconocidos. Personalmente además de considerar valiosísimo el conocimiento del territorio por parte de los docentes para realizar producciones contextualizadas, también destaco la relevancia de la mirada epistémica que pueden aportar. Nakata sostiene que, en este proceso de hacer conocimiento, la autoridad de producción indígena no está solo dada por su experiencia, sino más bien, se va a alentar hacer uso de esta experiencia para influir en el análisis crítico de las posiciones y argumentos aceptados e informar las relaciones a las cuales no están atentos los “conocedores” situados en posiciones sociales más privilegiadas (Nakata, 2014, p. 327).

Respecto a la propuesta de vinculación, esta va a estar conformada principalmente bajo la modalidad de talleres. Luego de un tiempo de trabajo de observación en la comunidad, en la escuela y en el aula, se va a proponer encontrarnos en grupos reducidos con los docentes indígenas en un espacio de producción. La intención es

que el registro de observación realizado sirva como material para trabajar en estos espacios. La modalidad de taller va a permitir un formato de encuentros sostenidos en el tiempo en donde podamos reflexionar sobre las prácticas educativas y producir colectivamente. Al respecto, me parece interesante la idea de “hermenéutica colectiva” como una forma de interacción caracterizada por lo dialógico, en donde se recontextualizan y resignifican los *dispositivos* pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la construcción de sentidos de los procesos y acciones (Avila, 2016, p. 761). El producto final de estos encuentros pueden ser secuencias didácticas, proyectos institucionales, talleres para hacer con los niños y las niñas o sus familias, también puede ser la escritura colectiva de algún artículo de interés. Además de este objetivo final, los talleres pueden ofrecer un espacio institucionalizado de reflexión, investigación y producción. En el ámbito escolar, este quehacer docente suele quedar en un lugar secundario frente a la práctica de dar clase y, si bien forma parte del trabajo, muchas veces suele ser invisibilizado. Esto se debe, entre otras cosas, a la separación entre docencia e investigación que permea la formación profesional en el país y, además, a que las horas pagas se corresponden a las horas de clase, mientras que mucho del trabajo docente (planificación, reflexión y producción) queda por fuera de las horas laborales. Es por eso que considero que la propuesta de un espacio formal dedicado a los propósitos mencionados puede resultar oportuno para los docentes con la que estemos trabajando. Cabe decir que todo esto puede modificarse en función de los intereses, aportes y expectativas de la comunidad educativa. Además, la concreción de esta propuesta va a depender enteramente de la disponibilidad de la escuela y la comunidad para llevarla adelante.

Por otro lado, me parece también importante subrayar la intención de lograr una complementariedad de los dos abordajes metodológicos desarrollados aquí. Así como el registro etnográfico y el análisis de las situaciones sociolingüísticas puede ser insumo para pensar y trabajar en los talleres, la misma dinámica de vinculación puede ser un aporte para el registro en el campo de los diversos usos

de las lenguas, representaciones sociales e ideologías lingüísticas locales.

Para finalizar este segmento, se comparte una reflexión final del ya citado Martín Nakata:

Necesitamos una teoría que como primer principio pueda generar informes de las comunidades de pueblos indígenas en espacios de conocimiento disputados; que, como segundo principio proporcione agencia a la gente; y como tercer principio reconozca las tensiones, complejidades y ambigüedades de todos los días como las condiciones en sí que producen posibilidades en los espacios entre las posiciones indígenas y no indígenas (Nakata, 2014, p. 331).

## **Conclusiones**

Finalmente, recuperando el inicio de este trabajo, podemos decir que la definición es importante para la comunicación. Es pronunciarnos, alzar la voz, es llenar de contenido, es comunicar lo que pensamos, es ser honestos con las y los otros, pero con nosotros mismo también. La definición sirve para el debate, el intercambio y la lucha por el sentido.

La interculturalidad es el producto de la negociación y la disputa en la escuela, en la comunidad, en el partido político, en el ministerio o en el campo académico. No es lo mismo una definición que otra, por eso la urgencia de poner la voz.

En este trabajo, se ha buscado ir de los diversos sentidos de la interculturalidad a un sentido más específico y crítico del término y de las relaciones que impulsa. También hemos ido desde una mirada más general del concepto, a pensar este, en un contexto particular. Nos detuvimos en el proyecto de la interculturalidad crítica como proyecto político y alternativo de sociedad. Particularmente, destacamos su propósito transformador de las condiciones de desigualdad y recuperamos el aporte que la Educación Popular puede

brindar a este objetivo a través la reflexión y la acción sobre el territorio. Quisimos dar cuenta también que las categorías de praxis y territorialidad son herramientas pertinentes para pensar formas de vinculación entre campo, investigación y política pública. Al mismo tiempo, hemos querido argumentar que estos aportes conceptuales son relevantes para pensar acciones pedagógicas contextualizadas y que estas son indispensables para la construcción de un proyecto que permita transformar las condiciones de desigualdad de nuestra realidad social. Finalmente, he querido compartir sucintamente la experiencia de campo realizada y el proyecto de investigación actual que se encuentra en su etapa inicial para revisarlo en función del trabajo analítico realizado para esta ocasión. De este modo, he querido profundizar mi propuesta metodológica de investigación ensayando una posible aproximación al campo que incluya los aportes del enfoque histórico-etnográfico y proponga estrategias de vinculación.

A modo de cierre, subrayar que, si bien el campo de trabajo e investigación se remite a pensar la interculturalidad en el ámbito educativo, no se puede perder de vista que la propuesta por la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica (Walsh, 2009, p. 4). En otras palabras, no podemos transformar las formas de educar sin cambiar la sociedad, pero tampoco podemos transformar la sociedad sin cambiar las formas de educar.

## Bibliografía

Amorós-Negre, Carla, Zimmermann, Klaus y García-Molins, Ángel (2017). Las comunidades indígenas en Iberoamérica: desafíos para la política y la planificación lingüísticas. Introducción. *Onomázein*, 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134553393001.pdf>

Aquino, Alejandra (2013). La comunalidad como epistemología del sur. Aportes y retos. *Cuadernos del Sur*, (34).

Ávila, Enrique, Betancourt Posada, Alberto, Arias Hernández, Gabriela y Ávila Romero, Agustín (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 759-783.

Bertely, María (2013). De abajo hacia arriba. La educación intercultural bilingüe después de décadas perdidas. En Casillas Muñoz, María Lourdes y Santini Villar, Laura (coords), *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe*. Tercer Encuentro Regional, México SEP-CGEIB.

Blanco, Jorge (2007). Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En Fernández, María Victoria y Gurevich, Raquel (coords.), *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

Censabella, María Inés, Giménez, M., Gómez, M. (2011). Políticas lingüísticas reciente en la provincia del Chaco (Argentina) y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas. FEL XV y PUCE I – Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito.

De Sousa Santos, Boaventura (2006). El pensamiento abismal. En *Descolonizar el saber*. México D.F.: Siglo XXI.

De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur*. México D.F.: Siglo XXI.

De Sousa Santos, Boaventura (diciembre de 2013). Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socio antropológica a un campo problemático. *Revista Docencia*, (51). Colegio de Profesores, Santiago.

Fornet Bentancourt, F. (2003). Introducción: supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural. En *Interculturalidad y filosofía en América Latina*. Aachen: Mainz.

Giménez, Gilberto (enero-abril de 2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias*, VII(17), 28-24. Universidad Autónoma de Nuevo León Monterrey, Nuevo León.

Hecht, A. C. et al. (2015). Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico. En Novaro, G., Padawer, A. y Hecht, A. C. (coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Kusch, Rodolfo (1978). Geocultura del pensamiento. En *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro Editor.

Maldonado Rivera, Claudio y Del Valle, Carlos (2016). Episteme decolonial en dos obras del pensamiento mapuche: re-escribiendo la interculturalidad. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 48(2).

Medina, Mónica, Zurlo, Adriana y Censabella, Marisa (2013). Construyendo un nuevo proyecto educativo. Representaciones sobre políticas educativas implementadas en el Chaco. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 4, (06).

Nakata, Martín (2014). *Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Novaro, Gabriela (Segundo Semestre de 2006). Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos. *Revista Cuadernos Interculturales*, Año 4, (6). Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio: Universidad de Valparaíso, Chile.

Raffestin, Claude (1980). *Pour une géographie du pouvoir*. París: Librairies Techniques.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Romero, A. A. y Córdova, J. P. (2012). *Interculturalidad crítica y buen vivir desde una perspectiva latinoamericana*.

RUIICAY (2018) *Cultivo y crianza de sabidurías y conocimientos CCRISAC, RUIICAY, URACCAN*. <https://www.uraccan.edu.ni/sites/default/files/2020-09/CCRISAC%20da.%20Edicio%CC%81n%202018.pdf>

Silva Prada, Diego Fernando (2016). Construcción de territorialidad desde las organizaciones campesinas en Colombia. *Revista Latinoamericana*, 15(43), 633-654.

Tubino, Fidel (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Revista Rostros y fronteras de la identidad*.

Unamuno, Virginia (2015). Los hacedores de la EIB: Un acercamiento a la Políticas Lingüísticas-Educativas desde las aulas bilingües del Chaco. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(101).

Walsh, Catherine (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Walsh, Catherine (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152.

Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Este artículo es una ampliación de la ponencia presentada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.