

## REFLEXIONES ACERCA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN MARCOS DE VULNERABILIZACIÓN EDUCATIVA: “RE-ELABORANDO LA INTERCULTURALIDAD EN LAS ESCUELAS”<sup>1</sup>

Patrícia Figueira<sup>2</sup>

### Resumen

En el 2010, en Argentina se aprueba el documento que delinea las definiciones de la Modalidad Intercultural para todas las jurisdicciones. El mismo es resultado de Seminarios y Encuentros donde participaron representantes indígenas constituidos en el CEAPI. Entendemos al campo educativo como arena de disputa que tensiona modelos y estrategias educativas del Sistema Escolar y la pluralidad de producciones de conocimientos, prácticas y sentires que constituyen “la interculturalidad”. A partir de las experiencias de docentes de la Provincia. del Chaco, reflexionaremos sobre estos recorridos.

**Palavras claves:** Interculturalidad; Escuela; Prácticas Docentes.

### REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DOCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE EDUCACIONAL: "REELABORANDO A INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS"

### Resumo

Em 2010, a Argentina aprovou o documento que descreve as definições da Modalidade Intercultural para todas as jurisdições. É resultado de seminários e reuniões em que participaram representantes indígenas constituídos na CEAPI. Entendemos o campo educacional como uma arena de disputa que enfatiza modelos e estratégias educacionais do Sistema Escolar e a pluralidade de produções de saberes, práticas e sentimentos que constituem a "interculturalidade". Baseado nas experiências de professores da Província do Chaco, refletiremos sobre essas rota.

**Palavras chave:** Interculturalidade; Educação Escolar; Práticas de Ensino.

### REFLECTIONS ON TEACHING PRACTICES IN FRAMEWORKS OF EDUCATIONAL VIOLATION: "RE- ELABORATING INTERCULTURALITY IN SCHOOLS"

### Abstract

In 2010, Argentina approved the document that outlines the definitions of the Intercultural Modality for all jurisdictions. It is the result of seminars and meetings in which indigenous representatives constituted in CEAPI participated. We understand the educational field as an arena of dispute that stresses educational models and strategies of the School System and the plurality of productions of knowledge, practices and feelings that constitute "interculturality". Based on the experiences of teachers of the Pcia. of the Chaco, we will reflect on these routes.

**Keywords:** Interculturality; Schools; Teaching Practices.

---

<sup>1</sup> Artigo recebido em 27/07/2023. Primeira avaliação em 15/08/2023. Segunda avaliação em 30/08/2023. Aprovado em 12/11/2023. Publicado em 11/12/2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i46.59356>.

<sup>2</sup> Licenciada y Profesora en Ciencias Antropológicas- Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA-FFyL) - Argentina. Doctoranda en Antropología Social en el Instituto de Ciencias Antropológicas - Universidad de Buenos Aires (ICA-UBA).

Correo electrónico: [patofigueira@gmail.com](mailto:patofigueira@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-003-8301-0115>.

## Introducción

La conformación del orden capitalista moderno/eurocentrado y su realización como modelo de civilización es inseparable de la colonialidad (QUIJANO, 2007). En su seno se gestaron los procesos de sistematización racial de la humanidad y sus versiones denigratorias de subsunción que adoptan, entre otras formas, el esclavismo y la servidumbre; el patriarcado como forma de sujeción/opresión y los extractivismos como modos de producción de la existencia que conducen a la desposesión y al exterminio de formas de vida.

La Modernidad y sus cánones occidentalizantes monoculturales operan sobre la imaginación y el saber científico y el saber no científico en términos de Lander (2003), sobre la representación y la experiencia. Su poder yace en constituir *la visión-mundo* y la comprensión de la *realidad histórica mundial*. Para luego transmitirla y legitimarla a través de sus instituciones. De esta manera, esta *mirada acerca de sí*, de los *otros-as* y del *nosotros-as* en el mundo, gravitan sobre los procesos de subjetivación y socialización, produciendo formas de desplazamiento para quienes no se identifican con ellas, evidenciando su contracara: lo negado y destituido de la colonialidad. En otras palabras, los procesos de destrucción, vaciamiento y olvidos violentos de los otros mundos de sentidos que fueron deslizados de la realidad histórica moderna.

¿Cómo operan en la intersubjetividad? El *sujeto* reconocido como la medida de *lo humano* dentro del territorio epistémico de la modernidad, su forma de habitar el mundo y de entenderse a sí mismo corresponde al ciudadano blanco, europeo, burgués, patriarcal en el marco del estado-nación, al consumidor en el modo capitalista de subsistencia, al hombre heteronormado que empodera el patriarcado y al desenraizado de su terruño y comunidad para intervenir intempestivamente en el antropoceno (Vázquez, 2017). Todo *lo otro-a*, lo restante, lo diferente a la medida de *lo humano medio* es homologado y subordinado jerárquicamente a la mirada de *lo diferente*.

La *diferencia colonial* emerge en los intersticios, en las márgenes y las grietas que la modernidad experimenta, orientando los posicionamientos, situando las realidades (WALSH, 2009; PALERMO, 2011). Y se expresa en los intentos y desafíos de quienes, en forma más diseminada, perciben el mundo bajo otros sentires, enraizados en otras mallas de sentidos, históricamente negados.

La institución escolar como modelo educativo hegemónico expresa un proyecto sociopolítico moderno. La intercultural comprendida como modalidad en el sistema educativo significó un camino posible para abordar *la diferencia* colonial negada al interior de las escuelas. Un camino plagado de tensiones, cuestionamientos y problematizaciones acerca de las políticas públicas destinadas a definir, diseñar y evaluar la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Sobre estas tensiones y problematizaciones intentaremos reflexionar en este artículo.

### **“Las miradas de la diferencia” en el sistema escolar argentino. Bases y legados escolares.**

La escuela, en el marco del proyecto civilizatorio occidental, tenía como misión la homologación cultural de la población y, con ella, la anulación de cualquier diferencia entendida en términos de obstáculo para el progreso (Apple, 1989). De esta manera, las otras formas de organización de las sociedades, las diferentes maneras de construir y transmitir los saberes no científicos o de interpretar y comprender el mundo circundante fueron categorizadas como pensamiento mítico, es decir, ligado a la naturaleza, cargado de un alto componente participativo emocional e inmerso en el ámbito de la irracionalidad (LÉVY-BRULH, 1986).

Esta institución se organiza sobre las bases de la colonialidad que pervivió al fin del colonialismo. Su función como máquina moderna de educar (PINEAU, 2001) la convirtió en el dispositivo por excelencia del disciplinamiento de los cuerpos-mentes-emociones en el capitalismo, tejiendo una tradición “normalizadora-disciplinadora” para la formación de ciudadanos al servicio de los Estados, en el marco del liberalismo. Hoy es prácticamente indiscutible su rol como único modelo educador, a pesar de existir y haber existido otros posibles.

La institución escolar retoma el ideal educativo humanista kantiano bajo la interpretación del paradigma capitalista liberal (PINEAU, 2001). De esta manera, la escuela se erige como umbral civilizatorio, facilitando el pasaje de *lo naturalmente dado* a *lo culturalmente instruido*. Pero con una diferencia sustancial: la instrucción escolar de la mano del Estado-nación y bajo la dinámica del mercado, significó el instrumento de liberación del ser humano; un fenómeno social que motoriza los procesos de cambio,

tanto individuales como colectivos. En otras palabras, no es tan sólo un fenómeno de desarrollo individual sino que es, esencialmente, de transformación social.

En su devenir fueron variadas las estrategias utilizadas para la subsunción de la alteridad, con Estermann (2009) nos centraremos en: la **negación**, **asimilación**, **integración** y la **inclusión** como una variante de la última que analizaremos más adelante.

En la **negación** lo que opera es el proceso de *invisibilización del otro-a*, reforzando la *humanidad europea*. La deshumanización del *otro-a* a partir de negar su intelectualidad y su cultura produce la expulsión de *formas otras* de conocimiento. En este sentido la educación es una *educación sin el otro-a*. Se produce un borramiento de su existencia al interior del sistema educativo.

En nuestro país, la Generación del '80<sup>3</sup> consagró el mito fundacional del Proyecto Nación que consistió en consolidar la memoria histórica y política de la Argentina ocultando la memoria étnica pre-existente<sup>4</sup>. Ni "indígenas", ni "negros" tenían acceso cultural o económico en la nueva nación Argentina y se debía privilegiar estos espacios a la población blanca europea y estadounidense, la que podría superar la barbarie y la inferioridad representadas en negros e indígenas<sup>5</sup>. En este sentido, el sistema educativo se ocupó en primera instancia de hijos/as de inmigrantes europeos que por acción de las políticas migratorias comienzan a tensionar el sentido de Nación<sup>6</sup>, quedando oculto el

---

<sup>3</sup>La Generación del '80 del siglo XIX corresponde a un conjunto de literarios y dirigentes intelectuales, herederos conscientes de la generación del '37, oligárquicos y ligados a la producción ganadera. Los políticos de la Generación del 80 defendían posturas positivistas, simbolizando su actuación con el lema de Auguste Comte: Orden y progreso. Se identificaban con el crecimiento económico y la modernización y el orden era considerado una condición necesaria para el progreso, ya que fijaba las condiciones de tranquilidad necesarias para permitir su proyección.

<sup>4</sup>Estas narrativas históricas se reflejan actualmente en la autorepresentación que el país tiene de sí mismo como existiendo en un presente étnico constante y teniendo una unidad racial y cultural proveniente de los barcos llegados de Europa (SEGATO, 2007).

<sup>5</sup>El binomio Civilización/Barbarie es central en el pensamiento de Sarmiento, impulsor del modelo educativo cuyos pilares se asentaron en un programa político de construcción de la nacionalidad Argentina ligado a los modelos de Estados Unidos y Europa.

<sup>6</sup>Desde mediados de 1880, el gobierno nacional inició campañas para la llegada masiva de inmigrantes a la Argentina al estimular su ingreso a través de programas de apoyo. La realidad cultural y política del país a finales del siglo XIX era muy heterogénea dado la diversidad de lenguas, tradiciones, culturas políticas y sentidos de ciudadanía. Los migrantes se fueron convirtiendo en objeto de preocupación a medida que fueron tensionando el sentido patriótico que la incipiente Nación quería impartir a los recién llegados. La identidad de nación y el amor a la patria para estas poblaciones no correspondía con el *ser nacional argentino*. De manera paralela, en el extremo sur del país se impulsaba la llamada *Guerra del desierto*,

pasado étnico heterogéneo de la constitución cultural del país. La composición de la retórica nacional tuvo éxito no solo entre las elites sino que resultó eficaz entre los mismos *encubiertos* cuya historia, saberes<sup>7</sup> y participación en los procesos de Construcción de la Nación pasaron a ser invisibilizados. La escuela con sus rituales patrios<sup>8</sup> y contenidos curriculares, meticulosamente creados y uniformados para este fin, colaboraron en dicho proceso y se mantienen hasta la actualidad.

Los principios liberales de la ilustración inspiraron los valores para construir la incipiente nación. El *individuo universal* constituido a partir de la experiencia histórico-cultural europea se convertiría en el eje de la *cultura patria*. En este proceso, los debates asumidos en el Primer Congreso Pedagógico Argentino de 1882, así como en el debate parlamentario que culminó en la votación de la Ley nº 1420 de educación, en 1884, fueron claves.

La Ley Nacional nº 1420 consagra el proyecto de la escuela pública, gratuita, laica y obligatoria en el país. La escuela pública se convierte en el marco que guiará la educación en la formación ciudadana. Pero más específicamente fue a partir de 1887 con el movimiento renovador del Consejo Educativo Nacional que comienzan a ser efectivos. A partir de entonces, un proceso de reformas educativas intentó regular y uniformar los planes y programas de estudio a nivel nacional con el agregado de nuevos contenidos.

Los nuevos programas daban preferencia a la enseñanza del *carácter nacional* en materias tales como: historia nacional, geografía nacional, idioma nacional e instrucción cívica en “pro de *la gran causa de la educación que labra pacientemente el cimiento de la nacionalidad.*” Revista *El Monitor* (1887, pp. 331-334). Además, se da inicio a una trabajosa tarea de formación del cuerpo docente y técnico y de actualización de métodos en los nuevos contenidos (BERTONI, 2007). También se incorporaron al calendario

---

*entre 1878-1885 para extender las fronteras interiores del Estado-Nación despojando de sus territorios a los pueblos “indígenas”.*

<sup>7</sup>Para la filosofía de la modernidad, el conocimiento se refiere a aquél que tiene fundamento a través de la argumentación sustentada en evidencia lógica, esto es, razonada y sistematizada mediante métodos científicos, es decir: la episteme. En oposición, los saberes aluden - en un sentido amplio - a la sapiencia del sentido común, la sabiduría popular que se utiliza en la práctica cotidiana o en la realidad social situada culturalmente.

<sup>8</sup>Los actos patrios traducen valores tradicionales centrados en ritos solemnes que resguardan el carácter reglamentario y normativo sujeto a fechas históricas preestablecidas en el calendario escolar. Expresan una idea de patria fuertemente arraigada y propician una base cultural común a la sociedad, que se renueva y reafirma en cada realización.

escolar ceremonias y rituales pensados en fortalecer los festejos del 25 de mayo y 9 de julio<sup>9</sup> que estarían orientados a formar la conciencia nacional y el amor y lealtad a la patria. Asimismo un énfasis especial en la figura de los próceres, fechas, la bandera y demás símbolos distintivos de la identidad nacional.

Los alumnos tenían que aprender una lengua común, una historia común, símbolos identificatorios comunes y una noción territorial también común. El objetivo no era sólo conocer los componentes de la nacionalidad sino además que se introyectarán e incorporaran en la subjetividad, creando un sentimiento de orgullo de *ser argentino*. A través de la escuela se trató de eliminar componentes culturales que podían apartar a la *argentinidad* del proceso civilizatorio. Estos componentes eran representados por diversos grupos, entre ellos, los pueblos originarios. En este contexto, el alumno pasó a ser una cuestión de Estado.

La cultura nacional en términos de Segato (2007) lleva en su seno la imposición de la construcción de una etnia-nación gestada en los gabinetes literario-administrativos, que se impartió a todos los habitantes del territorio nacional por igual a través de la escuela, marginalizando a las etnias. De esta manera, la escuela ha sido un dispositivo o instrumento indispensable en la misión civilizadora/normalizadora, ejerciendo el poder de construir sentidos compartidos que acompañan dichas construcciones históricas.

La Estrategia de la **integración** comprende al *otro-a* en tanto posibilidad de ser *asimilable*. Esta segunda estrategia pretende ser una suerte de devolución de una porción de humanidad –de la Humanidad blanca occidental-, en la asimilación forzada mediante la conversión civilizatoria, occidentalización de la lengua, subalternización de los sistemas de vida autóctonos a los coloniales y neocoloniales (LANDER, 2003). En este marco se levanta el mito de “la misión del hombre blanco” en tanto responsable de colaborar en la evolución de los aun “salvajes” (AGUER Y FIGUEIRA, 2010)

La **asimilación** complejiza el proceso de **invisibilización**, ya no solo se intenta negarlo sino *inventarlo* desde los patrones eurocéntricos (CASTRO-GÓMEZ, 2003) Bajo las ideas de progreso y civilización, las diferencias se volvían una *escala de humanidades*

---

<sup>9</sup>Día de Conmemoración de la Conformación del Primer Gobierno Patrio; Conmemoración de la Independencia Nacional, respectivamente.

*jerarquizadas*, posibles de superarse a través del recorrido del camino ilustrado, cuyo final culminaba en la sociedad Europea occidental. Se dispone así un discurso pedagógico que procura *educar para el otro-a*, para ayudarlo a salir de esa condición de *retraso*, en que lo dispuso, invención mediante, la misma hegemonía que buscaba rescatarlo (ESCOBAR, 2007). De esta forma era posible prever desde los inicios quiénes triunfarían en el terreno educativo, y quienes no tenían esperanzas.

Subsumir a estas poblaciones al nuevo orden social implicó, desde un principio, el disciplinamiento forzoso y el convencimiento de la necesidad de incorporarse al mismo mediante la instrucción educativa. De esta manera, adquieren mayor importancia dos de las vías consideradas por Lagos (2000) más pertinentes para la *integración del indígena*. Según el autor, la primera y más contundente fue la vía de integración por el trabajo; la segunda, subordinada a la primera, la vía de integración por la educación: que implica para la época tanto el alma -en las misiones religiosas- como la educación para el trabajo.

Trabajo y Educación se convirtieron en los ejes centrales del modelo de *integración del indígena* a la sociedad moderna, luego de las soluciones bélicas llevadas a cabo durante las campañas de conquista del territorio nacional, especialmente en la zona Chaqueña. La educación implicó una conversión total para transformarlo en un ser útil a la sociedad. La utilidad se medía en torno a la capacidad de trabajo que podrían generar estas poblaciones. La idea subyacente era que el *indígena* sólo puede redimirse de ser *indígena* en la medida en que pueda abandonar los resabios de sus antiguas tradiciones culturales y adoptar las modalidades capitalistas de producción. Esto sólo sería posible bajo el tutelaje de las instituciones de la sociedad occidental, ya sea la iglesia, el estado, las industrias o las haciendas y la escuela.

En este horizonte, la institución educativa motorizó y robusteció proyectos político-culturales - reducciones, colonias, misiones, entre otras - que transforman la fuerza de trabajo en mano de obra indígena para la actividad productiva privada de las diferentes regiones del país, principalmente del noroeste y nordeste argentino. Esta reserva de mano de obra incluía a las niñas y los niños, ya que se trataba de una forma de explotación del trabajo que ocupaba a la unidad doméstica en su conjunto.

Enrique Lynch Arribálzaga, autor del Informe de la Reducción de Indios de Napalpí<sup>10</sup>, redactado en 1914, presentó un proyecto de escolarización para las niñas y los niños indígenas de la Reducción<sup>11</sup>. En el mismo resaltaba la necesidad de la educación como instrumento principal para incorporarlos a la civilización. Sostenía la importancia de una educación temprana en valores, hábitos y costumbres tales como la propiedad privada, el trabajo agrícola, el ahorro, la vestimenta y la alimentación. Asimismo, pensaba que una vez convencidas de las bondades de la civilización, las infancias indígenas se las transmitían a sus familias. Quienes, inevitablemente, las adoptarían.

Nos interesa señalar la paradoja que se presenta en relación a los proyectos educativos referidos a las infancias indígenas y las infancias no-indígenas. El Estado en la medida que impulsó la necesidad de proteger y educar a los niños y niñas - principalmente bajo la Ley Nacional N°1420 donde afirma la necesidad del acceso a la educación para todas las niñas y niños- no contempló los obstáculos que tienen las infancias indígenas para acceder a estas necesidades. Es más, los incluye como fuerza de trabajo en los *contratos laborales* celebrados con los capitales privados bajo la figura de *osaco*<sup>12</sup>, regulando no sólo su precio en el mercado sino también sus condiciones laborales.

A finales del siglo XX, la emergencia de los discursos multiculturales pretende reorientar la genealogía escolar trazada, reinterpretando las funciones sociales de la escuela. Se inicia un proceso de generación de políticas públicas en torno a la

---

<sup>10</sup>El Estado nacional organizó reducciones con el objetivo de ubicar y controlar las poblaciones *indígenas* sobrevivientes de las campañas de conquista y exterminio que realizó durante el proceso de organización nacional a finales del siglo XIX y principios del XX. La reducción Napalpí fue uno de los establecimientos más importantes, cubría 20.000 hectáreas fiscales y se autofinanciaba fundamentalmente con la explotación forestal y la venta del algodón producido por los indígenas. Se funda en 1911 en el Territorio Nacional del Chaco y fue donde se implementó el primer plan del Estado Nacional para el encierro y disciplinamiento de miembros de los pueblos qom, moqoit y shinpi. Enrique Lynch Arribálzaga fue designado como delegado del Ministerio del Interior para organizar la reducción.

<sup>11</sup>Si bien el programa no fue aprobado por el Consejo Nacional de Educación, tenía entidad oficial porque, como delegado del Ministerio del Interior, Lynch Arribálzaga tenía, entre otras, la función de proponer a la Dirección General de Territorios los programas de enseñanza para las escuelas de las reducciones y de ejercer su inspección en el marco de lo estipulado por la Ley de Educación n° 1420.

<sup>12</sup>Categoría que refiere a las niñas y niños indígenas de 7 a 13 años que son parte de la unidad doméstica y que intervienen en el proceso de explotación del trabajo para el mercado -como mano de obra-, junto a sus familias.

interculturalidad como *vía de inclusión social*. La EIB es parte del proceso, en principio como política educativa compensatoria que, a partir de programas focalizados en los *contextos interculturales* promovía la *igualdad de oportunidades*; en la actualidad como modalidad educativa, dirigida específicamente hacia una población étnicamente diferenciada.

### **La “Inclusión de la diferencia” en el Sistema Escolar. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB).**

A finales del siglo XX, en América Latina comienza a gestarse un proceso de reformas estatales bajo el paradigma capitalista neoliberal, cuyas políticas estuvieron enmarcadas en un discurso que legitimaba y valoraba la diversidad cultural. De esta manera, comienzan a configurarse discursos conciliadores de la *diferencia*, asumida en el marco del *respeto* y la *tolerancia*, bajo las propuestas de la *convivencia multicultural*<sup>13</sup>. Los debates en torno a la escuela y la educación tomaron nuevos tintes, intentando marcar una ruptura con la tradición homogeneizadora, para asumir *la diferencia* como un *valor*, habilitando nuevos modos de *integración*. ¿La Escuela se *ha* transformado? Y en esta transformación ¿Es posible afirmar que los nuevos discursos y prácticas abandonaron su raigambre histórica colonial-moderna? Si bien no pretendemos en este apartado arribar a conclusiones finales, sí problematizar y tensionar el debate en torno a las relaciones que establece la *visibilización de la diversidad* como política de reconocimiento y, por otro lado, a la promoción de sus prácticas representacionales.

Para pensar la actualidad consideramos relevante retomar el tercer concepto rector de las estrategias de subsunción de la alteridad nombrado en el apartado anterior: la ***inclusión***, que supondría el poder construir un universal que contenga las diferencias sin necesidad de homologación. Estas narrativas abrieron el extenso debate en torno al diseño de políticas educativas para los espacios escolares, instalando discursos y

---

<sup>13</sup> Acerca de las propuestas de convivencia multicultural, nos adentraremos más adelante, en los apartados siguientes.

prácticas cuya tendencia era la visibilización del *otro-a*, la atención a la *diversidad* y el reconocimiento de *la diferencia* en clave del debate multiculturalidad/interculturalidad<sup>14</sup>.

En Argentina, la EIB se inició a partir de las reformas educativas de corte (neo)liberal, de manera de compensar las desigualdades existentes como producto de la *diversidad cultural*<sup>15</sup> del país, particularmente en referencia a *lo indígena*. Esta perspectiva no nace con la pretensión de buscar las causas de desigualdad que vinculaban el factor cultural con el problema educativo, sino más bien, reconocer en las formas diferentes de producción cultural una posibilidad de diálogo que promueva una actitud tolerante en la población escolar.

En este derrotero, durante el año 1993 se aprueba la Ley Federal de Educación n° 24.195 que materializó el principio de reconocimiento de la diversidad, implementando políticas diferenciadas a través de la financiación de proyectos educativos locales con el objetivo de compensar desigualdades socioeconómicas. La EIB se incluyó en los programas compensatorios<sup>16</sup> dirigidos a elaborar propuestas focalizadas en función de un nuevo concepto: la *equidad*. Sin lograr la ansiada reparación histórica y pretendiendo profundizar en la construcción de las bases de un Estado que consolide una Nación inclusiva, a fines del 2006 se deroga la Ley n°24.195 y se aprueba la Ley de Educación Nacional n°26.206. En su artículo n°17 enuncia a la EIB como una de las ocho modalidades educativas que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, “*a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida*”. (Cap. XI, Art.52).

---

<sup>14</sup>El debate multiculturalidad/interculturalidad y sus derroteros es eje central en materia de política educativa y le dedicaremos el apartado siguiente.

<sup>15</sup>Para Bhabba (1998) la diversidad cultural es el reconocimiento de contenidos y costumbres culturales ya dados. En cambio, la *diferencia cultural* sugiere la relación entre los distintos grupos en el valor que se le otorga socialmente a la cultura, al conocimiento, a la historia, etc. de cada grupo.

<sup>16</sup>El Plan Social Educativo fue el Programa Compensatorio del Ministerio de Educación desde 1993. En 1997, se crea el proyecto de "Mejoramiento de la Calidad Educativa de las Poblaciones Aborígenes" dependiente del Programa de Escuelas Prioritarias. En 2004 hasta 2007, se conforma el equipo del "Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) cuyo objetivo era establecer un organismo de atención permanente".

En el 2010, la Resolución n° 105/10 del Consejo Federal de Educación (CFE) aprueba para el debate el documento<sup>17</sup> *La Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo nacional*, que delinea las definiciones y orientaciones de la Modalidad Intercultural para todas las jurisdicciones del país. Paralelamente, la resolución N°1119 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), reconoce al Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) como entidad representativa de los pueblos indígenas con función consultiva y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación Nacional y el CFE.

En la Resolución n°119/10, se aprueban los mecanismos de implementación del enunciado Documento, que concibe el enfoque intercultural a partir del reconocimiento de la heterogeneidad lingüística y cultural del país y al creciente involucramiento de las poblaciones indígenas en las políticas educativas. Sobre estas valoraciones se definen las concepciones en torno a la formulación y desarrollo de los principios que orientarán las políticas educativas: sus alcances, responsabilidades y desafíos.

En primer lugar, afirma que es responsabilidad del Estado el ofrecimiento de *“trayectos escolares en las lenguas indígenas y no indígenas con calidad educativa, en los que los estudiantes puedan aprender con sus lenguas y de ellas”* de modo que establezcan *“una relación pedagógica constante y significativa”* que incluya *“su entorno de pertenencia”*, para que les permita construir *“nuevos modos de acceder a conocimientos y prácticas escolares necesarios en cada nivel para contribuir al mejoramiento de la vida de estos pueblos.”* (p.7).

Asimismo, señala como principales desafíos de la EIB, la posibilidad de incidir en la población educativa en su conjunto, es decir, transversalizar la EIB al interior del Sistema Educativo *“Educación Intercultural para todos cuyos fines no se restrinjan sólo a lo pedagógico sino a la formación de un nuevo tipo de sociedad intercultural donde se respeten y se valoren las distintas culturas y lenguas”*. Y con ello, la necesidad imperiosa de *“generar estrategias y líneas de acción que permitan visualizar la problemática de la*

---

<sup>17</sup>El documento es resultado de distintos Seminarios y Encuentros de carácter nacional y regional, organizados por la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) entre los años 2008 y 2010. De estos encuentros participaron referentes, responsables y coordinadores de las áreas de EIB de las distintas provincias y regiones del país, así como representantes indígenas constituidos en el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas – CEAPI -. Sin embargo los diferentes pueblos y comunidades indígenas de la Argentina de maneras diversas y con distintos grados de intervención y protagonismo, interpelan las acciones y lineamientos que delinear la Modalidad Intercultural.

*EIB*” (p.11) para desarticular y desacoplar las ideas históricamente instaladas acerca del fracaso escolar o la deserción escolar en las poblaciones indígenas, asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena y sus contenidos culturales. Así también, resalta que resulta imprescindible instalar en el sistema educativo la revisión de los parámetros desde los cuales se construye el conocimiento, resultando “*fundamental que la escuela genere estrategias de participación permanentes para así incorporar en los procesos de enseñanza otras voces y otros conceptos*” (p.18).

En definitiva, el documento expresa que la EIB requiere:

“ (...) la valoración y validación institucional de las formas de aprender y los modos de participar en los procesos de la educación de los estudiantes en sus comunidades de pertenencia, por otro, una práctica pedagógica dialógica y la construcción de itinerarios esenciales para el desarrollo de la identidad social, cultural y lingüística de los alumnos y alumnas, eximiendo de todo estereotipo folklórico o inspirado en representaciones sociales conducentes al apartamiento de colectivos culturales diversos”. (p.19).

Bajo estos lineamientos se instituye la conformación del CEAPI como instrumento para garantizar la participación indígena en el diseño de políticas educativas de carácter federal y jurisdiccional; y, por ende, contribuir al fortalecimiento de las principales líneas de acción que desarrolla la Modalidad. A pesar de su conformación, reconocimiento y participación, actualmente, una gran parte de las organizaciones y colectivos indígenas debaten en torno a los procedimientos que dan lugar a los modos de participación en el ámbito de gestión y planificación educativa. Problematizan los diseños curriculares que dan lugar a las planificaciones, la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la generación de los materiales didácticos y las capacitaciones docentes. Ahora bien, ¿Qué tipo de participación se necesita generar para incidir en: la definición de las problemáticas a atender, la agenda a planificar y las decisiones en materia educativa?

Si bien el documento enuncia la necesidad de visibilizar la heterogeneidad lingüística y cultural que históricamente conformaron el país y, a su vez, pretende legitimar *la diferencia* en términos de contribuciones a la “pluralidad de voces y conceptos”, estas consideraciones se producen sin una reflexión previa sobre las relaciones asimétricas que se establecen entre las mismas. Resulta así la aceptación de la mera existencia de *la diferencia* y, a la desigualdad histórica a las que se vieron

sometidas esas “otras culturas”, como datos de la realidad sin analizar las relaciones de poder. En otras palabras, no se asume como trasfondo de la construcción del “diálogo intercultural” que se pretende construir, la condición de “despojo” histórico en que se vieron involucradas estas poblaciones.

El enfoque pedagógico con perspectiva intercultural que la modalidad propone profundizar a través de sus normativas no logra consolidar un puente comunicacional, que favorezca la proximidad y la valoración de las diferencias existentes, pues para ello se requiere que *las diferencias* co-existan en igualdad política y epistémica (WALSH, 2009). En otras palabras, implica la necesidad de construir modelos de aprehensión cultural/lingüísticos/sociedad que las expresen bajo una relación lo más simétrica posible y no de subordinación.

Para ello resulta imprescindible que las propuestas educativas se desarrollen bajo un anclaje territorial, que la escuela promueva lazos de pertenencia en las comunidades educativas, que las mismas se perciban parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y que la interculturalidad no sea un asunto exclusivo de una diferencia étnica. Estas referencias posibilitarían la transversalidad de la EIB al interior del sistema educativo, logrando trascender lo meramente discursivo para pasar al plano del quehacer cotidiano, potenciando en las escuelas el proyecto político de la interculturalidad para proyectarlo a los otros ámbitos de la existencia social. En términos de Walsh (2009): que el sistema educativo sea el motor de la “*interculturalización de la sociedad*”. Quizás este represente uno de los principales desafíos de la modalidad.

En definitiva, frente a un contexto donde las estrategia de visibilización de la diversidad parecieran cobrar más protagonismo que las estrategias de legitimación de las alteridades, nos seguimos preguntando ¿es posible seguir afirmando que transitamos un cambio de mirada en torno a los pueblos originarios y su participación en la esfera pública? ¿Es posible que se está desfragmentando los diseños de corte integracionistas/asimilacionistas que estructuraron el Proyecto Nacional y sus Instituciones?

## **La diferencia en clave del debate multiculturalidad/interculturalidad**

Pensar la interculturalidad como un proyecto político-pedagógico en el contexto de las prácticas educativas requiere ubicar a estas prácticas en un campo más amplio del escolar y el espacio áulico. Se trata de comprender la interculturalidad como una praxis; un entramado de interrelaciones sociales, situadas en un territorio, orientando las dinámicas que la gente le imprime a las instituciones. Dinámicas que se van construyendo en la cotidianidad, en la ida y vuelta de lo que acontece en la escuela y a su vez, en interacción con en el conjunto de la sociedad. Si la interculturalidad es el carácter que imprimen estas dinámicas, ¿Qué miradas acerca de *la diferencia* impregnan estos contextos?

Respetar, tolerar y aceptar la diversidad cultural se convierten en los principios centrales de la perspectiva política multiculturalista o la llamada interculturalidad funcional (TUBINO, 2005), que es perfectamente compatible con la lógica del modelo (neo)liberal. Bajo estos lineamientos no se cuestionan las bases ideológicas, coloniales, uninacionales, monoculturales y racistas de la nación; por el contrario, continúan imaginando la nación “como un archipiélago donde las etnias son islas particulares acotadas y comunicadas por las aguas universales de lo nacional” (MUYULEMA, 2001:356) En este sentido, el reconocimiento o el respeto solamente resulta aceptable para el diálogo intercultural bajo una lógica occidentalizante de incorporación, donde la *otredad* es tolerada en cuanto armonice con el modelo occidental de vivir.

Esta forma de comprender la “con-vivencia” conlleva una conceptualización de cultura asociada a la tradición del relativismo cultural. Es decir, concebirla de manera estática, ahistórica y cerrada en sí misma, sin considerar las relaciones jerárquicas, de opresión, que se establecen entre los diferentes grupos. El reconocimiento de la diversidad se produce en tanto manifestaciones de diferentes expresiones humanas, sin interpelar la jerarquización social que esas diferencias sostienen en la construcción de la intersubjetividad.

Las políticas de *la diferencia* que se construyen desde esta categoría tienden a una simple constatación de la existencia de la diversidad cultural al interior del territorio del Estado-nación, a la folclorización del “otro”, a su esencialización, y a una promoción de la interrelación y comunicación entre partes que no cuestiona los lugares de enunciación. Desconoce la importancia de la geopolítica del conocimiento y del lugar de

enunciación epistémico, político y ético, mantenido intacto los intereses y las relaciones de poder hegemónicos.

Una interculturalidad descolonizadora, se diferencia significativamente del multiculturalismo y de lo que denominaremos la *mera interculturalidad*. El último, hace referencia a las reiteradas oportunidades en que se apropian de este concepto los organismos estatales y multilaterales –como el Banco Mundial-, vaciándolo de potencial transformativo y dejando intactos la estructura social e institucional que reproduce las inequidades; por lo que podría ser homologable al concepto de multiculturalidad. Siguiendo a Garcés:

“La interculturalidad (*descolonizadora*) no hace referencia a un simple reconocimiento o tolerancia de la alteridad ni a procesos de esencialización de identidades étnicas inamovibles. La interculturalidad hace referencia a prácticas en construcción y de enriquecimiento en el conflicto y en el forcejeo por lograr espacios de poder. (...) no puede pensarse separada de una teoría del poder que dé cuenta de las asimetrías sociales estructuradas históricamente por la colonialidad del poder.” (2009, p.27).

El discurso de la interculturalidad que se erige desde los movimientos indígenas no busca ya la inclusión, sino la transformación. Este concepto de interculturalidad, reclama el reconocimiento de la diferencia colonial desde la cual se erige, y de la colonialidad del poder que reactualiza dicha diferencia hasta la actualidad. Promueve una transformación de las distintas esferas de la vida para la construcción de una nueva lógica organizada desde un pensamiento que no reproduce los legados coloniales eurocéntricos, que se origina por fuera de los centros geopolíticos de producción de conocimiento y que proviene de movimientos étnicos sociales más que de la academia. Es decir, no desde “arriba”, no a partir de los proyectos normativos que expresan la interculturalidad funcional. La diferencia radical está en el sentido propositivo de ambos proyectos. Desde una mirada crítica, el proyecto intercultural no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar “lo diferente” dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario:

“(...) es implosionar -desde la diferencia- las estructuras coloniales del poder (incluyendo a aquellas que intentan controlar el saber, el ser y las relaciones complejas en torno a la madre naturaleza) como reto,

propuesta. Proceso y proyecto; es (re)conceptualizar y (re)fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias, que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir.” (WALSH, 2009:43-44).

Se trata de buscar las maneras de intervenir en las estructuras, instituciones, relaciones e imaginarios que reproducen la diferencia como desigualdad y, a la vez, construir puentes de articulación que no intenten homogeneizar ni formar nuevas identidades *híbridas*, tampoco *esencializarlas* o *(des)historizarlas*. Todo lo contrario, se pretende propiciar una interacción dialógica entre pertenencia y diferencia reconociendo las propias formas de identificación, provocando un *descentramiento del sujeto*, que permita dar lugar a un *espacio* que genere un intercambio auténtico y real de saberes, sentidos y prácticas que provienen de lógicas y racionalidades distintas. A este proceso lo denominamos *interculturalizar* y, en términos educativos implica producir prácticas que apunten a provocar un real desprendimiento -en la producción del saber/hacer- de los sistemas organizados del conocimiento validado e instituido y a su co-relato, los moldes decimonónicos de la conformación de las naciones (WALSH, 2009; PALERMO, 2011).

Sin negar que existan relaciones interculturales en el ámbito personal, podemos decir que en la sociedad actual, incluyendo a sus instituciones, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proyecto por alcanzar. Sin embargo, consideramos también, que existen diferentes intentos que generan prácticas que profundizan el proceso de interculturalización. Aunque muchas de ellas se encuentran por fuera del sistema educativo hegemónico y eurocéntrico, otros son intentos que se gestan en su interior.

### **Los desafíos de construir un proceso de “interculturalización” en las Escuelas**

La pareja pedagógica<sup>18</sup> como estrategia educativa contiene en sí misma, la potencialidad de representar en el aula la construcción dialógica del conocimiento y la tensión en su disputa de los sentidos. Promueve la descentralización del poder, al

---

<sup>18</sup> La pareja pedagógica se compone por un docente de habla castellana y otro docente de habla “indígena”. Se incorpora al Sistema educativo en calidad de estrategia para fortalecer la “inclusión” de los mentados “contenidos interculturales” al curriculum escolar. Con la llegada del docente intercultural al sistema educativo y al aula en particular, se suponía que el proceso de incorporación de estos contenidos especiales se daría sin conflictos y de manera “natural”. El proceso de selección de los docentes que estaba en manos de las “comunidades” donde se establecían las escuelas.

fomentar una ruptura epistémica en la figura unipersonal del maestro, el que, en última instancia, encarnaba el saber. Ahora bien, es imposible sugerir que su sola presencia promueva todas estas caracterizaciones. La diferencia colonial que construye el actual patrón de poder y que, a modo de dispositivo, legitima *naturalizando* la asociación de *lo indígena a lo carente* vuelve posible la subordinación ontológica. La traspolación acrítica de esta estrategia pedagógica al contexto de la EIB desactiva su principal potencial, el descentramiento del conocimiento dado que sostiene una única figura fuerte, una única verdad a conocer, una sola voz autorizada.

En la EIB, la pareja es conformada por un docente de sección que ingresa a través del proceso de selección de la junta de clasificación docente<sup>19</sup> y un docente/referente comunal que es competente en lengua indígena, graduado como auxiliar o maestro intercultural y es elegido entre la comunidad educativa de referencia. El tratamiento histórico que la escuela, como institución occidental, le ha otorgado tanto al auxiliar o maestro intercultural como a la lengua indígena fue a partir de la consideración del fracaso escolar, es decir, de la no promoción de los alumnos indígenas en tiempo y forma. Sin embargo, el ingreso de otras voces al aula aperturaron otras miradas acerca *de la diferencia* y sus problematizaciones. En conversaciones con docentes de la modalidad<sup>20</sup> en la Ciudad de Pampa del Indio, Provincia del Chaco<sup>21</sup> acerca de sus apreciaciones en relación a las problemáticas asociadas al bajo rendimiento escolar de sus estudiantes, consideraban que el *bajo rendimiento escolar* no respondía, por lo general, a problemas

---

<sup>19</sup>Las Juntas de clasificación docente es un sistema de concurso docente donde cada profesional de la educación participa para obtener un cargo y ascender en la carrera docente, a través de puntaje obtenidos por el mérito. Los puntajes obtenidos en su trayectoria profesional se acumulan a partir de las capacitaciones, funciones y producciones académicas que hayan realizado.

<sup>20</sup>La metodología de investigación que sustenta este trabajo se basa en una combinación entre materiales propios de la investigación doctoral de la autora, recopilados a través de los años en el trabajo de campo durante 2010-2018, que expresan entrevistas en profundidad a los diferentes actores, observaciones de campo e intercambios con otros investigadores.

<sup>21</sup>Pampa del Indio es un municipio rural a unos 220km de la capital provincial, Resistencia, de los municipios de mayor densidad poblacional indígena del país. En la actualidad según aproximaciones de la Municipalidad, se calcula que la población ronda los 18 mil habitantes, un 60% de esa totalidad serían indígenas, mayoritariamente de la etnia QOM. Según los datos provistos por el Censo Nacional de Población y Vivienda (2010) -pues el último Censo realizado en el 2022 está en proceso de análisis- el 3,7% de las personas que se autoreconocen como originarias o descendientes de pueblos originarios son analfabetas (mayor a la media nacional 1,9%) y a medida que aumenta la edad de la población el porcentaje de analfabetos es mayor. De la población total que habita en el territorio nacional (40.117.096 personas) se perciben pertenecientes a pueblos originarios o indígenas casi un millón de personas (955.032 personas).

orgánico o trastorno cognitivo alguno, sino a que la escuela estaba fallando en promover y co-construir con ellos-as, la necesaria disposición positiva hacia el aprendizaje, viéndose ello expresado en una *desatención* recíproca docentes-alumnos.

Los docentes Qom con quienes conversamos contrastan estas consideraciones con su propia experiencia como estudiantes en el sistema educativo y su trayectoria docente en las aulas. Para ellos-as la *desatención* muchas veces se traduce en *desvalorización*, tanto del estudiante como del trabajo pedagógico del docente qom y se refleja en razonamientos tales como: “no necesitamos auxiliares aborígenes, (...) pero si ellos [los jóvenes qom] son como nosotros [docente blanca-criolla]. Ellos no quieren ser más indígenas como antes”. O bien en expresiones como la siguiente: “estos chicos no hablan, no preguntan... Están ahí como ausentes” (Registro de campo, Docente de EBI no qom, 10/2018). Mientras que fuera de la escuela, según los docentes, estos mismos estudiantes son activos participantes de su comunidad.

A partir de sus apreciaciones algunos docentes (qom y no-qom) de la modalidad se plantearon como *pilares fundamentales* de su práctica educativa, tomar como punto de partida los saberes y experiencias de los niños, su cultura y conocimientos, para lograr que los nuevos contenidos resulten significativos y relevantes para ellos-as. Se trata de generar condiciones para que entonces *algo significativo* empiece a acontecer dentro de las aulas, sea en el plano cognitivo, afectivo o social, promoviendo otras miradas que desasociar la diferencia étnica-racial a un problema pedagógico. En miras de ello, una estrategia orientada a romper con estas acepciones es fomentar la resolución de tareas de manera colectiva y con un fuerte anclaje de los contenidos a sus experiencias vitales o cotidianas, sin por ello, folclorizarlas.

Una docente qom nos habló sobre su experiencia en torno a las actividades que ella planifica en el aula a la hora de buscar una alternativa que brinde mejores respuestas para despertar el interés de los estudiantes por la lectura -específicamente en referencia a la comprensión lectora y al manejo del vocabulario académico- y el vínculo con los docentes a la hora de solicitar su ayuda. Para introducir los textos en el aula, la docente anticipa el contexto de producción del mismo y presenta al autor. A continuación, asigna a cada grupo una parte del mismo con la indicación de leerlo conjuntamente e identificar aquellas palabras que no son comprensibles. Luego, mediante una puesta en común,

cada grupo presenta su fragmento y comparte el glosario de palabras. La presentación de los párrafos seleccionados debe partir de una explicitación de las ideas centrales expuestas *en las propias palabras*. De manera grupal y contextualmente se busca el sentido del texto y el significado de las palabras *difíciles*, luego se realiza una síntesis de lo leído. Como actividad final, se proponen preguntas que se desprenden del texto.

Esta manera de abordar la comprensión lectora es el resultado en parte de una encuesta que los docentes qom realizaron entre los adolescentes y jóvenes en edad escolarizada preguntándoles qué inconvenientes tuvieron o tienen en la escuela. Identificaron dos principales: 1) *que no entienden al profesor*. Para los docentes qom, parte de este problema tiene su causa en “el manejo del castellano de los estudiantes, más precisamente en cómo aprendieron el castellano”; 2) *que no se hallan en la escuela*. Aquí, para ellos, hay una cuestión que los jóvenes vienen *arrastrando* de años anteriores, de su ingreso de niños/as, y tiene como punto de partida la desvinculación y negación del valor que tiene para los procesos de escolarización: el capital lingüístico de los estudiantes y sus experiencias y vivencias familiares/culturales. (Registro de campo, Docente de EBI no qom, 10/2018)

Nosotros encontramos que ambas respuestas se encuentran profundamente ligadas. Por un lado, el castellano -en palabras de los docentes qom- *se aprende a la fuerza*. La mayoría de los niños/as son monolingües parlantes en su lengua materna, por lo tanto, el castellano viene de la mano de la entrada a un mundo completamente distinto al que estaban acostumbrados hasta el momento -sociabilización familiar/sociabilización escolar- (CAMBLONG, 2012). En este sentido, la escuela le es completamente externa, ajena y distante y este contraste pone en relieve *la diferencia colonial*. Esta lejanía no solamente es el co-relato de una diferencia sociolingüística que marca notoriamente las vivencias cotidianas, sino que también es expresión de la desigualdad histórica y estructural en que se constituyó la diferencia étnico-racial en Chaco. Por lo tanto, la mayoría de los docentes coinciden en que el aprendizaje del castellano es absolutamente básico al finalizar el primario y que solamente esta comprensión se revierte cuando el proceso de incorporación de la lengua se hace reflexivamente.

Por otro lado, la enseñanza de la Lengua qom - el proceso reflexivo de aprendizaje de la lengua - se introduce a la escolaridad - en la mayoría de los casos - durante los

primeros años del primario, para interrumpirse luego y, con ello se interrumpe también, el acompañamiento de los docentes qom en las aulas. Esta interrupción coincide con el diagnóstico institucional de concebir el problema del bajo rendimiento escolar o de la repitencia como un problema de incomunicación por razones de diferencia idiomática -el qom se constituye en una traba para la comunicación entre las niñas y los niños con los docentes-. Por esta razón y para facilitar un diálogo con los estudiantes y establecer un puente con las familias, se incorpora la figura del Auxiliar o maestro intercultural al sistema educativo.

Cuando las niñas y los niños entienden el castellano de manera que apertura los canales de diálogo, el auxiliar o maestro intercultural deja de ser funcional. Por lo tanto, su permanencia en el aula no es requerida y, con ello, se desestima también su rol pedagógico, deslegitimando el aporte qom en la construcción del conocimiento. A pesar del debate que suscitó esta estrategia en el sistema educativo y de la resolución de sustituir el rol de *traductor cultural* por un rol protagónico en lo pedagógico, en la actualidad la mayoría de los docentes siguen cumpliendo este rol tradicional.

Entre las experiencias que retomaron estas consideraciones se encuentra una que nos interesa resaltar. Se trata de la realización de proyectos de investigación con los jóvenes sobre temas que los impulsen a involucrar la participación de las familias y su comunidad. A modo de ejemplo mencionaremos uno que consiste en recopilar los relatos orales de los *ancianos* en torno a la recuperación de los modos y las maneras en que se impartía la educación propia del pueblo qom<sup>22</sup>. De forma grupal y con ayuda de la docente iniciaron un proceso de consulta e indagación para seleccionar a los ancianos que serían invitados a participar de la investigación en calidad de entrevistados. Luego elaboraron una serie de preguntas dirigidas a estas personas seleccionadas. Las entrevistas se complementaron con un registro visual a través del uso del celular - fotos, videos, audios - El objetivo final fue armar un repositorio audiovisual que sirviera como material de consulta y apoyo a las organizaciones qom. Todas las investigaciones se presentaron en una jornada a la que se invitaron a las organizaciones y familias de la comunidad. Las y

---

<sup>22</sup>La historia de los pueblos originarios no solamente está ausente como parte de la historia nacional en los textos escolares, también lo está en el diseño curricular del sistema educativo para el área de ciencias sociales, invisibilizando así, su presencia y participación en la sociedad del pasado, del presente y del futuro.

los estudiantes se sumaron activamente en la propuesta y se apropiaron de los resultados al compartirlos.

Nos parece interesante destacar que estas propuestas proponen el cuestionamiento reflexivo que tensiona las relaciones poder-saber-ser: aquellas que se conjugan en los modelos teóricos de producción de conocimiento, en la construcción de la memoria histórica de los pueblos y en la socialización que incorpora los códigos y patrones en la producción de intersubjetividad. Transformar la propuesta educativa, tejiendo puentes que distorsionen la unidireccionalidad del modelo educativo. Es la búsqueda de la coexistencia de heterogéneas epistemes sin la pretensión de la subalternización (ni epistemológica, ni ontológica, ni humana) de unas por otras. Un nuevo pensamiento que retoma las experiencias vividas de los márgenes, históricamente silenciadas, y las conjuga, en su plenitud y no cercenadas, con las necesidades y las problemáticas de su actualidad.

### **Reflexiones para continuar sentipensando**

En Argentina, la implementación de la EIB ha sido abordada, principalmente, atendiendo a una serie diferenciada de estrategias pedagógicas que han consignado distintas miradas acerca de *la diferencia*. Consideramos que el motivo más fuerte de estas diversificaciones es la falta de profundización de un debate comprometido en torno al conflicto como parte constitutiva de las relaciones sociales y su corolario, la escasez de criterios compartidos por parte de las Instituciones educativas. Esta caracterización está asociada por un lado, a la escasa reflexión en torno a la situación sociocultural de los espacios geopolíticos en donde la EIB se inscribe (relaciones sociales históricas irresolutas, disputas en torno al territorio, recursos, patrimonio, entre otras) y a su correlato: el desmedro y desinterés de las formas endógenas de circulación y producción de saber propio de los pueblos. Dichos elementos, entre tantos otros, obstaculizan el diseño e implementación de los modelos pedagógicos en concordancia con los intereses de una EIB descolonizadora.

Por otra parte, la unidireccionalidad que adoptó la modalidad, a pesar de los discursos de transversalidad presentes, no logra salir de: 1) la identificación

geopoblacional de *contextos de EIB* en un mapa - espacios geográficos donde se implementa la modalidad a ciertos grupos poblacionales - y 2) la exclusividad de la implementación de la modalidad en escuelas con *alta población indígena*. Estas cuestiones nos invitan a reflexionar acerca de cómo puede considerarse la interculturalidad una cuestión de fragmentos dispersos en espacios geográficos y pertinentes a las poblaciones marcadas étnicamente. Entonces, insistimos, ¿son solamente los pueblos originarios *sujetos interculturales*?

Prevalece en nuestra sociedad la asunción discursiva de la noción de diversidad y tolerancia que se predica en torno a las prácticas multiculturales. Estas políticas de *la diferencia* reconfiguran la problemática y están lejos de subsanar la exclusión y las demandas que legítimamente se construyen desde los espacios de colectivos y organizaciones indígenas. El discurso desde la inclusión, a primeras, podría pensarse como un avance. Pero en lo concreto, no logra distanciarse de prácticas racistas, patriarcales y asistencialistas. Practicado sobre un suelo de neutralidad, se erige desde el olvido de los contextos que produjeron dichas diferencias.

A casi 20 años de instituida la modalidad, aún hoy se continúa concibiendo *la diferencia* en tanto carencia de occidentalismo, indefectiblemente, la EIB persiste en concebir una política intercultural asociada a la vía más efectiva de la *occidentalización* de la sociedad. Se despliegan un universo de prácticas direccionadas a lograr la pretendida *inclusión*, obligando así, a que sean siempre *ellos-as - los otros, los carentes por naturaleza -*, una vez más, los que *necesiten incluirse* a una sociedad *civilizada, moderna, castellanizada* y, particularmente, *blanca*. Por supuesto, nunca podría ser en el sentido contrario.

La escuela debería garantizar que todas las niñas y los niños, jóvenes y adolescentes se sientan aceptados, recibidos con ilusión; percibir que sus profesoras y profesores confían en él o en ella, creen en sus posibilidades y le animan constantemente ante la más mínima dificultad. Si *la diferencia* deviene en *extraña* para el espacio educativo, convirtiendo a sus portadores -los/las estudiantes- en la *otredad escolar* y sobre quienes recae la persistente valoraciones negativas, las posibilidades de fomentar aprendizajes significativos se reducen.

Un aprendizaje significativo parte de vivencias y experiencias que los estudiantes traen consigo y que son recuperadas como valiosas, por lo tanto, es imprescindible y fundamental reconocer el acervo semiótico-lingüístico de los estudiantes. Olvidarse de este aporte o no considerarlo como necesario en el espacio áulico favorece la posibilidad de que los estudiantes *no se hallen* en el sistema educativo, porque su universo-mundo no es tenido en cuenta. Los niños llegan a la escuela con una vasta experiencia lingüística y cultural que la escuela ha decidido no aprovechar.

Para finalizar, nos parece preciso mencionar aquí y dejar abierto a discusión posterior, uno de los ejes problematizadores que incentivaron desde el inicio este artículo: la marcada unidireccional con que se inscribe la *inclusión* en el sistema educativo, y a escala más amplia, en nuestra sociedad; y a los pocos intentos de transversalidad que necesariamente deberían interpelar al conjunto de la sociedad.

## Referencias

AGUER, Bárbara y FIGUEIRA, Patricia. Educación intercultural bilingüe hoy. Un debate en construcción en Actas del Congreso Internacional de Lengua Y Literatura. **Voces y Letras de América Latina y del Caribe**. En el año del Bicentenario. Facultad de Lenguas, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba: Córdoba. 2010.

APPLE, M. **Maestros y textos**. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Editorial Paidós. 1989.

BHABBA, H. El compromiso con la teoría, **Acción paralela**, nº 4. 1998.

BERTONI, L. **Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. 2007.

CAMBLONG, A. **Alfabetización semiótica en las fronteras**. Posadas: EdUNaM- Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones. 2012.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias Sociales, Violencia Epistémica y el Problema de la Invención del Otro. En: Lander E. (Comp.) **La Colonialidad del Saber**: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO. pp. 145-161. 2003.

ESCOBAR, A. **La invención del Tercer Mundo**. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana. 2007.

ESTERMANN, J. Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la filosofía intercultural en AAVV. (comps.) **Interculturalidad crítica y descolonización**. Fundamentos para el debate. La Paz: Convenio Andrés Bello – Instituto internacional de integración. 2009.

GARCÉS, F. De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada en AAVV. (comps.) **Interculturalidad crítica y descolonización**. Fundamentos para el debate. La Paz: Convenio Andrés Bello – Instituto internacional de integración. 2009.

LAGOS, M. **La cuestión indígena en el Estado y en la sociedad nacional**. Gran Chaco, 1870-1920. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy. 2000.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Lander, E. (comp.). **La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO. pp. 11-40. 2003.

LÉVY-BRUHL, L. **El alma primitiva**. Barcelona: Planeta De Agostini. 1986.

MUYULEMA, Armando. De la 'cuestión indígena' a lo 'indígena' como cuestionamiento. En: Rodríguez (de.) **Convergencias de tiempos, estudios subalternos/contextos latinoamericanos**. Estado, cultura y subalternidad. Amsterdam/Atlanta: Rodopi, pp.327-364. 2001.

PALERMO, Zulma. Perspectiva Intercultural y opción decolonial. **Revista Latinoamericana Pacarina de Ciencias Sociales y Humanidades**, n°1, Marzo, Salta. 2011.

PINEAU, Pablo. ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En: Pineau, P., Dussel I. y Caruso, M. (comps.). **La escuela como máquina de educar**. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, pp. 27-52. 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social en Castro-Gómez. En: S. y Grosfoguel, R. (comps.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores. pp. 93-126. 2007.

SEGATO, R. **La Nación y sus Otros**. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad. Buenos Aires: Editorial Prometeo.2007.

TUBINO, Fidel. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político en Encuentro Continental de Educadores Agustinos**. Lima, Perú. 2005.

VÁZQUEZ, R. Salir del Sujeto en Castañola. En: M. y González, M. (eds.). **Decolonialidad y Psicoanálisis**. Ciudad de México: Editorial Navarra, pp 49-70. 2017.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedad**. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala. 2009.