


97




Antropología de los procesos educativos interculturales

Nueva Antropología

• **Betzabé Márquez Escamilla,** Traducciones y apropiaciones de la política pública: reformas educativas y educación intercultural bilingüe en México (1993-2021) • **Alma Karina García Torres,** Entre la prescripción normativa y la descripción etnográfica: desafíos para un currículum intercultural • **Roxili Nairobi Meneses Ramírez,** La evaluación de los aprendizajes en educación intercultural y plurilingüe en México: de la política nacional a las experiencias de proyectos autónomos en gestión educativa • **Noemí Cabrera Morales,** Reflexiones sobre la conformación de saberes docentes indígenas y su articulación con el aula y la comunidad • **Soledad Aliata / Ana Carolina Hecht,** Aportes en clave antropológica en torno a la interculturalidad y el bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina • **Laura Macarena Cortez / Noelia Enriz,** Reflexiones sobre el territorio, la educación y la agencia infantil a partir de las experiencias de investigación y extensión universitaria con infancias indígenas • **Lucía Romano Shanahan / Mariana García Palacios,** Lo "no documentado" de la sexualidad en el aula: contribuciones de la etnografía para pensar los sentidos de las sexualidades y la niñez en la escuela

CIESAS

CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA

INAH

VOL. XXXV, NÚMERO 97, JULIO - DICIEMBRE 2022 ISSN 0185-0636

APORTES EN CLAVE ANTROPOLÓGICA EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD Y EL BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ARGENTINA

Soledad Aliata*
Ana Carolina Hecht**

Resumen: En este artículo presentamos algunas reflexiones en torno al alcance de las nociones de bilingüismo e interculturalidad en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. El escrito surge a partir de las investigaciones que venimos realizando hace décadas en el campo de la antropología de la educación, particularmente en contextos indígenas junto al pueblo toba/qom de la provincia del Chaco, al noreste de Argentina.
Palabras clave: interculturalidad, bilingüismo, educación, indígenas.

Anthropological Key Contributions about Interculturality and Bilingualism in Bilingual Intercultural Education in Argentina

Abstract: In this article we will present some reflections on the scope of the notions of bilingualism and interculturality within the framework of Bilingual Intercultural Education in Argentina. This writing arises from the investigations that we have been carrying out for decades in the field of Educational Anthropology, particularly in indigenous contexts together with the Toba/Qom people of the Chaco province, northeast of Argentina.
Keywords: interculturality, bilingualism, education, indigenous.

INTRODUCCIÓN

Este artículo busca presentar algunas discusiones teóricas centrales, desde la perspectiva antropológica, para pensar los contextos de diversidad y desigualdad socioeducativa y sociolingüística contemporáneos. Nos referimos, puntualmente, a los debates en torno a las nociones de interculturalidad y bilingüismo en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante) en Argentina. El aporte surge a partir de las investigaciones etnográficas que venimos realizando desde hace

* Becaria posdoctoral e investigadora del Conicet; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: <soledadaliata@gmail.com> ORCID ID: 0000-0001-8998-2693.

** Investigadora del Conicet; Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: <anacarolinahecht@yahoo.com.ar> ORCID ID: 0000-0001-8132-7897.

décadas en el área de la antropología y la educación, y uno de los ejes de análisis principales de nuestra labor se ancla en el estudio de las problemáticas en torno a la diversidad, los procesos de identificación y las trayectorias socioeducativas y sociolingüísticas de docentes indígenas toba/qom de la provincia del Chaco, al noreste de Argentina.

En nuestras investigaciones partimos de una aproximación metodológica que se basa en la perspectiva etnográfica, y que implica una dimensión temporal a largo plazo basada en interacciones en el campo que van desde entrevistas en profundidad y observaciones participantes, hasta charlas informales con diferentes agentes sociales. También recurrimos al recurso de relatos autobiográficos que nos ha permitido un acercamiento más detallado de las trayectorias de vida de las personas. Desde esta metodología, nuestras investigaciones intentan "documentar lo no documentado de la realidad social" (Rockwell, 2009: 21), y registrar "lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente", como, por ejemplo, revelar prácticas escolares cotidianas de docentes indígenas, así como los sentidos que construyen en torno a su formación profesional, experiencias socioeducativas durante la niñez y juventud, usos de las lenguas en contacto en el aula, entre otras (*cf.* Aliata, 2020 y Hecht, 2019).

En ese sentido, la experiencia etnográfica es más significativa si logramos hacer un proceso reflexivo que nos posibilite transformar nuestra propia visión de la realidad social, proceso que muestra parte de la potencialidad de este enfoque, que nos parece sumamente importante para repensar las prácticas educativas cotidianas. Por lo tanto, las reflexiones teóricas que presentaremos en este artículo están en diálogo con nuestras investigaciones, y pueden coadyuvar para trabajar en contextos de diversidad y desigualdad sociocultural y sociolingüística.

En Argentina, la EIB no logra atender la enorme diversidad étnica de nuestro territorio, en el cual, al menos, el 2% de la población se declara indígena o descendiente de algún pueblo originario (Indec, 2010). A pesar de que el Estado argentino logró regular numerosas normativas y legislaciones destinadas a los pueblos indígenas desde los años ochenta —como la Ley Nº 23302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes, de 1985; la Reforma de la Constitución Nacional de 1994, y en el presente, la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 del 2006—, aún se dificulta su implementación por múltiples causas (cf. Hecht, 2020). Esto puede visualizarse en distintas experiencias educativas y, puntualmente, en las recurrentes situaciones de discriminación y estigmatización producto de la falta de información y capacitación con perspectiva intercultural del personal escolar. Así como también en el escaso presupuesto destinado a este campo, lo que dificulta avances certeros, así como mejoras en los índices escolares de la matrícula

indígena en las instituciones de diferentes niveles educativos.

Este somero artículo se propone compartir algunas reflexiones teóricas a la luz de nuestras investigaciones etnográficas y para ello se organiza en dos apartados. En el primero revisamos, en clave antropológica, los alcances conceptuales de la interculturalidad y el bilingüismo en el marco de la EIB. Para luego, en las conclusiones, articular estas cuestiones pensando en las posibles contribuciones para revisar los conceptos de diversidad implícitos en nuestra sociedad y que debieran ser revisados.

DISCUSIONES TEÓRICAS EN CLAVE ANTROPOLÓGICA

Interculturalidad crítica y educación

La perspectiva intercultural en el campo de la educación en Argentina surge como respuesta al modelo escolar hegemónico del siglo XX, que se caracterizó por su tendencia homogeneizadora, impidiendo o interrumpiendo la continuidad de múltiples saberes locales y socavando la visibilidad y valorización de la diversidad sociocultural y lingüística. El ejemplo más significativo es el proceso de castellanización que vino de la mano con la expansión de la escolaridad obligatoria; es decir, se impuso el uso y la enseñanza obligatoria del español en las escuelas primarias argentinas, anulando el uso de las distintas lenguas indígenas y de migración. En ese contexto, comienzan a surgir en las últimas décadas del siglo XX, discusiones e interpelaciones respecto a la presencia de la diversidad sociocultural en la escolaridad, dejando de ser considerada ésta como una problemática para pasar a ser vista como un recurso. En la actualidad, junto al reconocimiento de la presencia de poblaciones indígenas y migrantes en los contextos urbanos y rurales del país, la *interculturalidad* se ha posicionado como concepto clave de las discusiones e intervenciones de especialistas y gestores de las políticas educativas (Hecht *et al*., 2015).

Si bien existen numerosas discusiones conceptuales en torno al término interculturalidad, en muchas ocasiones se lo aborda de manera acrítica o desde una mirada romántica de diálogo e intercambio, sin considerar las relaciones de poder y desigualdad (Hecht *et al*., 2015). Desde una perspectiva analítica, para nuestra investigación recuperamos los aportes del campo de la antropología y la educación en torno a esta idea, para

> […] atender a las particularidades que en cada contexto regional definen las relaciones —sean armoniosas o conflictivas— entre conjuntos, agrupamientos o comunidades. Es decir que el análisis de las relaciones de poder y desigualdad deviene fundamental para pensar de qué modos se configuran las relaciones entre los grupos (Hecht *et al*., 2015: 58).

A partir de los aportes de Diez (2004) pueden reconocerse distintas

líneas teóricas en el abordaje de la diversidad cultural, como son el multiculturalismo y la interculturalidad. El *multiculturalismo* es un concepto surgido en América del Norte que busca describir contextos en los que conviven distintas culturas. Apunta a la idea de la tolerancia y el respeto hacia la otredad, partiendo del supuesto de que entre las culturas se establecen relaciones igualitarias y simétricas. En otras palabras, se matiza el conflicto, se naturalizan las relaciones sociales y se desdibuja la desigualdad. En ese sentido, funciona más bien como una categoría descriptiva.

En cambio, siguiendo a Diez (2004), la perspectiva intercultural recupera discusiones del multiculturalismo, pero busca desplegar un sentido crítico de los procesos culturales, considerando marcos históricos más amplios y, en particular, los del contexto latinoamericano. No es un concepto que se proponga describir situaciones, sino que es un enfoque, un procedimiento. Algunas de las ideas más importantes en torno a este concepto son, por un lado, que se trata de una construcción social producida a partir de procesos y prácticas situadas. Es decir, implica una mirada multidimensional que contempla el campo político, epistemológico, cultural y educativo. En vez de partir de un modelo universal, parte de propuestas contextualizadas, teniendo en cuenta los saberes y demandas locales. De esta manera promueve más flexibilidad en la presentación de contenidos escolares, distanciándose de modelos más rígidos e inmutables. Por otro lado, entiende que las diferencias socioculturales no son naturales ni esenciales, por lo cual las relaciones sociales desiguales pueden modificarse. En otras palabras, no se trata de un discurso de la tolerancia que pueda ser funcional a la estructura vigente, sino que intenta cuestionar las estructuras profundas de desigualdad/colonialidad. Asimismo, desde esta perspectiva, la interculturalidad es pensada como posibilidad de cambio desde los movimientos sociales y sectores críticos, ya que implica una mirada desde abajo hacia arriba (Diez, 2004).

Específicamente, en lo relativo al ámbito escolar, la noción de *interculturalidad* ha sido trabajada como indicativa de situaciones donde las personas que asisten a las escuelas se alejan de los parámetros y estándares tradicionalmente considerados como patrón hegemónico de medida. De hecho, generalmente, desde las políticas educativas ese concepto termina reducido sólo para las escuelas con población indígena o con población migrante "pobre" (Novaro, 2006). De modo tal que las políticas educativas interculturales tienen como destinatarias a las "minorías étnicas", las que no sólo se encuentran interpeladas por su diversidad lingüístico-cultural, sino que además subsisten en entornos de extrema desigualdad y pobreza.

Sin embargo, nos parece importante aclarar que los análisis vinculados a contextos interculturales

no deberían quedarse en un plano escolarizado que interrogue simplemente las formas y las modalidades de aplicación de la política, sino avanzar en el para qué y desde dónde se piensan las escuelas en tales contextos (Díaz y Alonso, 2004). La interculturalidad en el ámbito educativo es un problema social y político que debe considerarse a partir de un discurso intercultural politizado (Díaz y Alonso, 2004). Es decir, se debe abordar la problemática de la colonización y la necesidad de repensar ciertas relaciones en las cuales se establecen vínculos asimétricos que, en lo discursivo, pueden ser recuperados de manera acrítica y/o invisibilizados a favor del respeto a la diversidad y tolerancia. Estas formas, que van acompañadas de estrategias de negación, asimilación e incorporación de la alteridad, deben ser pensadas más allá de las categorías sociales, si se pretende apuntar a un análisis de la interculturalidad como herramienta crítica y emancipadora (Estermann, 2009).

En Argentina, la interculturalidad se concibe como destinada sólo a los portadores de marcas étnicas de otredad, desdibujándose la dimensión relacional de la interculturalidad y asociándola centralmente a un atributo de los "otros". Por lo tanto, sigue siendo fundamental poner en agenda la importancia de que el discurso de la interculturalidad no se constriña de ese modo y pueda colaborar a revertir las condiciones de subalternidad de quienes no se ajustan a los moldes hegemónicos.

Bilingüismo, diversidad y desigualdad sociolingüística

La EIB propone acciones para incluir a las lenguas indígenas en los procesos de escolarización de quienes se reconocen como pertenecientes a los distintos pueblos originarios. Pero nos enfrentamos a algunos dilemas acerca de qué lenguas se incluyen a la escuela y cómo. Para explicar estas cuestiones revisaremos, por un lado, la definición misma de bilingüismo y, por otro lado, la relación entre la planificación lingüística y la escolar. A continuación, ampliaremos ambas dimensiones.

Por una parte, el mismo concepto de *bilingüismo* es estrecho para abarcar la diversidad lingüística. Esta imprecisión en la definición resulta sorprendente porque Argentina se caracteriza por una enorme diversidad sociolingüística, donde tendríamos que acudir más bien a la idea de plurilingüismo. En la actualidad se habla un total de 14 lenguas indígenas y la situación de cada una de ellas es muy diferente; se trata de un abanico con una multiplicidad de opciones y matices: lenguas que se hablan habitualmente en la vida cotidiana, lenguas que se hablan comúnmente y toman prestados términos de otras, lenguas que conviven tras distintos tipos de bilingüismos o multilingüismos, lenguas que lentamente dejan de hablarse y son reemplazadas por otras.

Sin embargo, más allá de esta pluralidad, la EIB, más por omisión que por explicitación, parece dise-

ñada sobre un único ideal: alumnos/as de comunidades indígenas rurales hablantes de una lengua indígena. No obstante, esa propuesta se contrapone con la realidad sociolingüística actual, donde la mayoría de las lenguas indígenas se encuentra interpelada en su vitalidad. Justamente, cabe citar que, según los únicos datos disponibles al presente —provenientes de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (Indec, 2004 y 2005)—, el 73% de los indígenas de Argentina afirma no hablar ni entender ninguna lengua indígena frente a un 20% que si domina esas competencias y un 7% que no habla, pero entiende alguna lengua indígena. En ese sentido, comprendemos la situación dilemática que se plantea en cuanto a una educación que ciñe su definición de bilingüismo, frente a una diversidad lingüística que excede todo análisis dual; así como paralelamente esa diversidad de lenguas está amenazada porque se pierden hablantes día tras día. Por lo tanto, es prioritario enlazar esto con el segundo eje propuesto, referido a la relación entre la planificación lingüística y la escolar.

Entonces, retomando dicho eje, cabe decir que siguiendo la propuesta de Luis Enrique López (1988), entendemos que la política lingüística está en íntima asociación con la planificación educativa, ya que a través de ésta se expresan los supuestos sobre cómo parece factible modificar, prescribir y jerarquizar las relaciones asimétricas entre las lenguas que coexisten en un Estado. En los lineamientos oficiales respecto de la EIB en Argentina, notamos que se carece de una definición clara sobre si la lengua de instrucción debe ser la lengua indígena, o si deben aplicarse modelos de enseñanza de español como lengua segunda, o si la alfabetización debe ser bilingüe. Además, existen muchas otras realidades desatendidas, como pueden ser niños y niñas que se auto-reconocen como indígenas, pero viven en asentamientos urbanos y no son hablantes de ninguna lengua indígena (*cf.* Hecht, 2010 y Borton *et al*., 2010), o niños que hablan más de una lengua indígena (*cf.* Cervera *et al*., 2010). Por consiguiente, la planificación lingüística en el marco de la EIB debiera contemplar al menos cuatro niveles cruzados: desde contextos donde el español es la primera lengua de los/as estudiantes indígenas, a casos donde es la segunda, y respecto de las lenguas indígenas, desde situaciones en las que es la primera lengua hasta otras donde es la segunda.

De modo que este vacío en cuanto a cómo planificar y gestionar la diversidad lingüística no puede considerarse un asunto de menor jerarquía. El hecho de que en la normativa sobre la EIB no hay menciones explícitas sobre cómo incluir a las distintas lenguas en la escolarización, es un dato de la poca importancia dada la gestión de la diversidad lingüística. Pareciera que se habla de bilingüismo como un adorno sin sentido ni repercusiones en la práctica. De más está decir que no intervenir en un contexto de despla-

zamiento lingüístico, no hace más que acentuar ese mismo proceso de pérdida de la lengua. Lo mismo vale si el modo en que se incluyen las lenguas en la EIB no logra sustentarse en los usos contemporáneos de las lenguas, ya que el enseñar la lengua indígena fijada a patrones estáticos y folklorizantes, termina atentando contra la misma vitalidad lingüística. Por lo tanto, hay un gran dilema respecto de la definición y planificación del bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe.

A MODO DE CIERRE

En este escrito hicimos una somera revisión del alcance de la concepción de interculturalidad y bilingüismo en el marco de la EIB en Argentina contemporánea. En el país, tradicionalmente la diversidad étnica y lingüística fue negada como parte del patrimonio nacional; sólo actualmente existe una visión relativista que, en muchos casos, naturaliza las diferencias culturales y tiene una mirada estática y ahistórica de las identidades y las lenguas indígenas. Si bien se pondera positiva una apertura a la diversidad, que permita comprender que el entramado de identidades argentinas incluye a los pueblos indígenas, el riesgo es qué usos se hace de la diversidad, es decir, qué se habilita o no de estas miradas, saberes, intereses para que puedan ser vistos, escuchados y puedan tomar decisiones. Incluir la diversidad en un lugar subsidiario no hace más que profundizar las desigualdades sociales, anular saberes, ejercer violencia simbólica y generar mayor discriminación.

La EIB tiene la potencialidad de revisar críticamente los modelos de diversidad cultural, justamente gracias a la complejidad del concepto de *interculturalidad*, así como la diversidad lingüística comprendiendo los múltiples matices que se engloban. Desde el enfoque intercultural se entiende que la realidad social es compleja y dinámica, y se busca romper con prácticas y discursos que constantemente tienden a cristalizar y naturalizar las condiciones de desigualdad social.

En ese sentido, nos parece central la necesidad de democratizar la diversidad de saberes y repensar la formación docente desde una perspectiva intercultural crítica para lograr respetar derechos. Y en este punto recuperamos los planteos acerca de "¿cómo reconocer la diversidad cultural sin reproducir discursos esencialistas de la cultura y la tradición?" (Sierra, 2004: 129). Algunos planteamientos interesantes apuntan a ir más allá de los posicionamientos universalistas y particularistas. Es decir, cuestionar la defensa de un conjunto de principios como válidos para cualquier contexto que puede invisibilizar discursos eurocéntricos; así como también la defensa de principios fundacionales de determinada cultura que las termine esencializando, sin poder reconocer los procesos históricos y las relaciones de poder. Lograr ir más

allá de esta dicotomía implica indagar en los saberes locales y propuestas contextualizadas. En esa misma línea, considerar estos debates, en los que la perspectiva intercultural puede brindar una visión más plural acerca de los derechos humanos.

Así, esos modelos esencialistas de otredad pueden ser interpelados para dar lugar a una cabal comprensión de la otredad en un marco de respeto e igualdad.

BIBLIOGRAFÍA

Aliata, Soledad (2020), "Método autobiográfico para el estudio de procesos identitarios y trayectorias socioeducativas", *Tramas/Maepova*, vol. 8, núm. 1, pp. 23-33.

Borton, Aristóbulo, Noelia Enriz, Mariana García Palacios y Ana Carolina Hecht (2010), "Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje", en S. Hirsch y A. Serrudo (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 197-222.

Cervera Novo, Juan, Graciela Corbato, Ana Carolina Hecht, Soledad Losada, Graciela Pais, Ivanna Petz y Mariana Schmidt (2010), "eib en El Chaco salteño. Experiencias de capacitación y producción de textos multilingües con auxiliares bilingües", en S. Hirsch y A. Serrudo (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 177-196.

Díaz, Raúl y Graciela Alonso (comps.) (2004), *Construcción de espacios interculturales*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Diez, María Laura (2004), "Reflexiones en torno a la interculturalidad", *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19.

Estermann, Josef (2009), "Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural", en J. Viaña, L. Claros, J. Estermann, R. Fornet-Betancourt, F. Garcés, V.H. Quintana, E. Ticona, *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*, La Paz, Bolivia, Convenio Andrés Bello/Instituto Internacional de Integración.

Hecht, Ana Carolina (2010), "*Todavía no se hallaron hablar en idioma". Procesos de socialización lingüística de los niños/as en el barrio toba de Derqui, Argentina*, Múnich, Lincom Europa Academic Publications.

_____ (2019), "Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la Educación Intercultural Bilingüe y el desplazamiento lingüístico", *Pueblos Indígenas y Educación*, núm. 66, pp. 49-72.

_____ (2020), "Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina", *Tramas/Maepova*, vol. 8, núm. 1, pp. 103-113.

_____, Mariana García Palacios, Noelia Enriz y María Laura Diez (2015), "Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico", en G. Novaro, A. Padawer y A.C. Hecht (coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Boli-*

via, Argentina y España, Argentina, Biblos, pp. 43-63.

INDEC (2004-2005), Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), Argentina, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

_____ (2010), *Censo Nacional de Población*, Buenos Aires, Argentina, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

LÓPEZ, Luis Enrique (1988), *Lengua*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.

NOVARO, Gabriela (2006), "Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos", *Cuadernos Interculturales*, vol. 4, núm. 7, pp. 49-60.

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

SIERRA, María Teresa (2004), "Diálogos y prácticas interculturales: derechos humanos, derechos de las mujeres y políticas de identidad", *Desacatos*, núm. 15-16, otoño-invierno, pp. 126-147.