

# La educación intercultural en un contexto de desfinanciamiento en la provincia de Buenos Aires, Argentina

Intercultural education in a context of under-financing in the province of Buenos Aires, Argentina

Emilio Tévez

Conicet – Nures – Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN)  
tevezemilio@gmail.com

Sofía Dueñas Díaz

Nures – Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN)  
duediazsofia@gmail.com

## Resumen

El artículo aborda las particularidades que asume la perspectiva intercultural en la actualidad, en tanto política educativa en la provincia de Buenos Aires, y las formas en que es apropiada por estudiantes de profesorado de nivel primario en un contexto de crisis económica y recorte presupuestario. El abordaje metodológico se realizó desde un enfoque etnográfico a través de la observación participante, la entrevista y relevamiento de fuentes documentales en un Instituto Superior de Formación Docente en una localidad del centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). El resultado obtenido hasta aquí devela la continuidad de la perspectiva intercultural como eje organizativo de la enseñanza escolar y, al mismo tiempo, el desfinanciamiento de los programas y políticas para su implementación. A partir del análisis realizado, a modo de conclusión se plantea que, pese al contexto de desfinanciamiento, los conflictos sociales, los procesos históricos y las experiencias cotidianas de las estudiantes se orientan a reconocer un mundo complejo y diverso. Por ello, se considera necesaria y relevante la implementación de programas orientados a la incorporación de la perspectiva intercultural en la experiencia cotidiana del trabajo docente.

**Palabras clave:** Interculturalidad, Educación, Política, Implementación

## Abstract

The article addresses the particularities that the intercultural perspective currently assumes as an educational policy in the province of Buenos Aires and the ways in which it is appropriated by students of a Primary Education degree in a context of economic crisis and budget cuts. The methodological approach was based on an ethnographic point of view through participatory observation, open interviews and a compilation of documentary sources in a Higher Institute for Teacher Training in a city in the centre of the Province of Buenos Aires (Argentina). The result obtained so far reveals the continuity of the intercultural

Emilio Tévez · Sofía Dueñas Díaz

La educación intercultural en un contexto de desfinanciamiento en la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia, Vol. III, N°2, Julio-Diciembre 2019, 224-243

ISSN 0719-8213

DOI: <http://doi.org/10.23854/autoc.v3i2.126>



perspective as the organizational axis of school education and, at the same time, the under-financing of programs and policies for their implementation. From the analysis carried out, and despite the context of underfunding, social conflicts, historical processes and the daily experiences of the students are oriented towards recognizing a complex and diverse world. For this reason, it is considered necessary and relevant to implement programs aimed at incorporating the intercultural perspective into the daily experience of teaching.

**Keywords:** Intercultural, Education, State Policy, Implementation

Recibido: 27 de Junio de 2019 · Aceptado: 05 de Agosto de 2019

## 1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación que se propone ampliar el enfoque sobre la diversidad cultural centrada en los pueblos originarios, incorporando la población migratoria (presente en distintas instituciones escolares), las cuestiones de género y la discapacidad; estas dos últimas entendidas como expresiones novedosas del tratamiento de la diversidad cultural en la escuela, expresado en normativas como la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) y el diseño curricular implementado en el nivel primario a través de la categoría “inclusión”. Todo esto agrega complejidad a la formación docente, en tanto constituyen nuevos desafíos orientados a la comprensión de la diversidad cultural. En este marco, uno de los objetivos del proyecto es identificar las particularidades que adquiere la perspectiva intercultural en el sistema escolar de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Es por ello que el trabajo se orienta a reconocer algunas de las característi-

cas que asume la educación intercultural en la actualidad, en un contexto de crisis económica y recorte presupuestario.

El artículo, que se realiza desde el campo sub-disciplinar de la Antropología y Educación, incorpora el análisis de fuentes documentales en relación a las prácticas y significados que producen los actores sociales vinculados al sistema educativo. Es importante mencionar que su intención no es establecer un estado de la cuestión o una referencia general respecto al proceso histórico y político sobre la educación intercultural en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Sobre ello hay otras iniciativas que han sido publicadas, de las cuales algunas se recuperan en futuros apartados. Teniendo en cuenta estas consideraciones, se reflexiona a partir del análisis de registros y fuentes documentales en el Instituto Superior de Formación Docente, donde se realizó el trabajo de campo.

En el apartado siguiente se plantean los linea-

mientos teórico-metodológicos que organizan la presentación. En el tercer apartado se plantea la permanencia de la perspectiva intercultural en el marco normativo que organiza el sistema educativo a nivel nacional y, particularmente, en la provincia de Buenos Aires. Sobre ello se indaga en las maneras en que se resuelve su implementación en el Diseño General y el Diseño Curricular de Inicial y Primaria que organiza los contenidos de la enseñanza del nivel primario. Allí se destacan algunas de las características y posicionamientos que, a nivel estatal, se definen como aquellas que deberían asumir los docentes al momento de pensar su trabajo como educadores/as. En el cuarto apartado se explicitan las expresiones realizadas por estudiantes de profesorado sobre sus definiciones de interculturalidad y consideraciones respecto a su tratamiento en la formación docente. Particularmente, lo referido a pueblos originarios, poblaciones migrantes, perspectiva de género y discapacidad. El último apartado refiere a algunas de las consideraciones que resultan del trabajo analítico realizado, haciendo hincapié en la relevancia de las consideraciones vertidas por las estudiantes y la importancia de generar políticas que acompañen dichos procesos reflexivos.

## 2. Aspectos teóricos

La investigación se inscribe, dentro del campo sub-disciplinar de la Antropología y Educación, en el estudio de las relaciones interculturales en contextos escolares. Su tratamiento como problemática tuvo origen en la década del '60 en

Estados Unidos, ante el “fracaso escolar” de las llamadas minorías étnicas (Levinson y Holland, 1996; Rockwell, 1997; Jociles Rubio, 2006). En Argentina fue en la década del '90 que se constituyó como tema de interés la relación entre la escuela y poblaciones definidas como otredades. Mediante categorías como multiculturalidad o diversidad, se incorporó el reconocimiento de las relaciones de subalternización en contextos de pobreza (Neufeld, 2009). Sobre dicho recorrido se ha elaborado cuantioso material en el que se problematizan la presencia de otredades en las escuelas (Neufeld y Thisted, 1999; Sinisi, 1999; Franzé Mudanó, 2002; Novaro, 2011). Atendiendo a las críticas y redefiniciones del campo sub-disciplinar (Levinson y Holland, 1996; Ogbu, 1981; Rockwell, 1997a), se tiene en cuenta los aportes de distintos autores que han reflexionado sobre el tema (Paradise, 1991, 1994; Mac an Ghail, 1995; Foley, 1996; Sinisi, 1999; Franzé Mudanó, 2002; Novaro, 2006, 2009; Czarny, 2008; Diez et.al., 2011). Con este marco conceptual se trabaja a partir de un enfoque que reconoce las complejidades que atraviesan la implementación de políticas educativas pensándolas “... no como una imposición sino como ‘efectos’ de procesos más amplios.” (Sinisi, 2007: 2). Siguiendo este planteo, las políticas educativas “... no bajan sin más a las instituciones educativas, sino que los procesos de implementación se estructuran en apropiaciones que realizan los sujetos, redefiniendo los sentidos de los programas y produciendo, en ese mismo movimiento, la política misma.” (Petrelli, 2014: 65).

Las definiciones planteadas en torno a la implementación de políticas incorporan la categoría apropiación. Esta última es entendida como la *relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos*, partiendo del análisis de la actividad de las personas, lo que permite reconocer la selección, reelaboración y producción colectiva de recursos culturales (Rockwell, 1997b). Es decir, se “... trata de un proceso activo, creativo, vinculado en el fondo con el carácter cambiante del orden cultural.” (Rockwell, 1997b: 31). Como categoría analítica, permite reconocer la vinculación de las personas con las tramas de significados que organizan su entorno. De esta forma, la “... idea básica... es que, a través de la participación, las personas cambian y, en tal medida, se preparan para tomar parte en otras actividades semejantes.” (Rogoff, 2006: 10). Sobre este abordaje interesa particularmente el análisis desarrollado por Rockwell (1996) sobre la implementación de la “Nueva Escuela Rural” en Tlaxcala. En relación a ello, interesa indagar sobre la continuidad de las políticas, a pesar de los cambios de autoridades, las modificaciones que implementan los nuevos gobiernos y la complejidad que asumen en la vida cotidiana las políticas educativas, siendo estas últimas atravesadas por procesos de reproducción y producción de significados que expresan instancias de complejidad vinculadas a cuestiones que, a pesar de la modificación, están presentes en las prácticas y representaciones de las/os participantes.

### 3. Aspectos metodológicos

El trabajo de campo se realizó desde un enfoque etnográfico orientado a visualizar la heterogeneidad y multidireccionalidad de los procesos sociales, así como las mediaciones entre las instituciones y los sujetos, incorporando la historización, a fin de identificar los condicionantes del pasado (Neufeld, 2011). Abordar el ámbito de lo cotidiano mediante el enfoque etnográfico implica tener la capacidad de extrañar lo que acontece durante el trabajo de campo (Linz Ribeiro, 1989). Es decir, “... comprender lo distinto, en su inmensa variedad, al tiempo que sometemos a lo propio, a lo cotidiano, a un ejercicio de des-cotidianización, por un lado, de des-naturalización, por otro.” (Neufeld, 2010: 28). Para ello, las técnicas/estrategias de investigación implementadas fueron la observación participante y la entrevista. A través de la primera, se establecieron vínculos con la población de estudio a fin de relevar información sistemática y no intrusiva (Achilli, 2005) sobre distintas situaciones planteadas en los apartados siguientes. La entrevista, definida por Morín (1994) como una comunicación personal suscitada con una finalidad de información, tuvo como objetivo relevar los significados, perspectivas y definiciones que los actores producían (Rockwell, 2009). A través de ella, se relevaron los significados que las/os estudiantes de profesorado le atribuían al término *interculturalidad* y a cuatro ejes vinculados -pueblos originarios, migrantes, perspectiva de género, discapacidad-, así como el tratamiento de esas cuestiones. Además se incorporó

el relevamiento y análisis de fuentes documentales (Atkinson y Hammersley, 1994) recuperando diferentes documentos vinculados al tema, permitiendo sistematizar las políticas y programas relacionados a la perspectiva intercultural en la provincia de Buenos Aires.

El lugar en el que aún se desarrolla el trabajo de campo es un Instituto Superior de Formación Docente fundado el 16 de diciembre de 1967. Según la información planteada en su página de internet, en ese momento se denominaba “Escuela Normal Superior” hasta que en 1978 logró el nombre que tiene en la actualidad. Desde 1968 la institución funciona en el edificio que gestiona y organiza un Instituto Privado. Allí se dictan: el Profesorado de Educación Primaria -en el que se realizó el trabajo de campo-, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Profesorado de Educación Secundaria en Biología, Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura y Profesorado de Inglés con CUFBA (Curso de Formación básica). Desde esta institución se constituye la totalidad de docentes que ingresan a las escuelas primarias de la región. La población estudiantil del profesorado de primera está conformada en un 90% por mujeres que, en su mayoría, continuaron sus estudios luego de finalizar el secundario.

#### 4. Resultados

##### 4.1 La vigencia de la normativa sobre perspectiva intercultural

El análisis de los documentos que organizan al sistema educativo expresarían la vigencia y continuidad de los términos diversidad e interculturalidad como perspectiva en las distintas modalidades. Siguiendo el análisis realizado por Skliar y Pérez (2014), la ley nacional 26.206 hace uso de diversidad en términos de adjetivos, sustantivos y verbos. Respecto a los primeros, se hace mención a las “formas” biológica y cultural, destacando que tiene atributos positivos. Respecto a los sustantivos vinculados al currículo se distinguen una variedad de temáticas: culturas originarias y pueblos indígenas, comunidades, identidad nacional, ciudadanía, lenguajes artísticos, y de un modo muy destacado la cuestión de los valores de carácter ético, íntima y tradicionalmente asociados a escenarios democráticos. A su vez, se presentan términos asociados a “la potencialidad”: oportunidades, patrimonio natural, cultural, etc. Respecto a los verbos, hay expresiones como: brindar, formar, incorporar, ofrecer, promover; haciendo pensar que en la ley el término diversidad se “respeta” y “valora”. Sobre este análisis, es interesante la reflexión que proponen los autores al plantear que en la actualidad, al igual que con el marco legal previo, “... parece predominar una concepción que actúa siguiendo dos pasos: en un primer paso hay un actor que define qué es lo diverso, mientras que en un segundo paso, ese actor toma distancia respecto del sujeto u objeto afectado por el verbo en cuestión, recordándonos las oposiciones binarias que implican la narración de un otro inferiorizado, definido por el lugar de ‘lo propio’, de ‘lo idéntico’ y de la construcción

de un ‘deber ser’ prefijado por la mismidad.” (Skliar y Pérez, 2014: 20).

Lo expresado en la Ley Nacional tiene continuidad en la Ley de Educación Provincial 13.688 (2006d), con especial énfasis en el Capítulo XIII - Artículo 44, donde se define la Educación Intercultural como:

*la modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común, complementándola, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales como atributos positivos de nuestra sociedad, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente.*

A partir de ello, se establecen como objetivos y funciones: 1) la elaboración de propuestas curriculares desde una perspectiva intercultural; 2) formular proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones y los programas de todos los Niveles Educativos propiciando el respeto a la diversidad cultural y promoviendo la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos; 3) el diseño de propuestas pedagógicas que atiendan a la preparación de los integrantes del sistema educativo en un marco de aceptación de las diferencias culturales; y 4) construir orientaciones pedagógicas y curriculares interculturales así como la inclusión de la

perspectiva intercultural en la formación y actualización docente para todos los niveles del sistema educativo.

Los diferentes aspectos planteados desde las leyes de educación se recuperan en el Diseño Curricular General (2006b) incorporando interculturalidad como uno de los conceptos que enmarcan, direccionan y fundamentan la propuesta. Así, este marco general incluye como principio fundamental en la política educativa la perspectiva intercultural como: enfoque -supone un posicionamiento pedagógico desde la heterogeneidad cultural-, estrategia -identificar diferentes escenarios escolares, sujetos y modos de conocer y diseñar intervenciones que los pongan en diálogo- y contenido -al incorporar temas, nociones y saberes relacionados a las identidades culturales en los cuales los alumnos/as se reconocen-. Esta propuesta se encuentra atravesada por dos ejes que se presentan como desafíos para quienes asuman la tarea de practicar la docencia; por un lado, diversidad-desigualdad y, por el otro, homogeneidad-heterogeneidad. En el primer eje hay un interés por distinguir uno del otro, planteando que la diversidad refiere a prácticas socio-culturales de los grupos y comunidades, mientras que la desigualdad a condiciones socio-económicas. La diferenciación busca visualizar la existencia de “... prácticas que son consecuencia de las desigualdades sociales y económicas y no producto de la diversidad de los grupos; y que aquellas desigualdades son resultado de injustas estructuras y relaciones sociales históricas, no dadas natural-

mente.” (Diseño Curricular General, 2006b: 16). En el segundo eje refiere a la tensión que genera reconocer la diversidad y, al mismo tiempo, establecer una propuesta educativa igualitaria. En términos procesuales, se trata de seleccionar la “herencia cultural” obligatoria y, al mismo tiempo, incorporar la diversidad de múltiples legados a la enseñanza escolar. El desafío, según el diseño curricular, es *generar igualdad en el acceso al patrimonio cultural de la humanidad y el respeto a las heterogeneidades socioculturales de grupos incluyendo una crítica constante a la idea de homogeneidad/hegemonía*. Todo lo planteado hasta aquí se extiende a referencias concretas sobre las que se propone trabajar como la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, al reconocimiento de la Provincia de Buenos Aires como territorio multilingüe, al tratamiento de la educación sexual integral con perspectiva de género y el reconocimiento e incorporación del lenguaje de señas.

Lo establecido por el Diseño General tiene continuidad en el Diseño Curricular de Inicial y Primaria (2006a). Donde refiere a la maestra/o como trabajador/a de la cultura se plantea la “necesidad” de reconocer e interactuar con otros espacios y otros trabajadores de la cultura. Esto último entendido como algo no cosificado o muerto, sino que está en constante dinamismo y recreación existiendo múltiples culturas y no solo una. El documento finaliza considerando que es imprescindible que se haga desde una percepción crítica de las tensiones entre diversidad y hegemonía cultural. A su vez, se plantea

que el docente debe poseer un sentido de la escuela pública en el marco de una política cultural inclusiva que reconozca las diferencias y desigualdades, considerando la interculturalidad como el reconocimiento del “otro”, manteniendo distancia de las “narrativas del multiculturalismo”. Todo esto debe llevar a que el docente realice una revisión de sus construcciones culturales reconstruyendo su conceptualización de la relación cultura y naturaleza, convirtiéndose en un “... agente de una pedagogía de la diversidad, recuperando y reconstituyendo la diversidad de miradas, que permita repensar la relación y que promueva integración más que inclusión.” (Diseño Curricular de Inicial y Primaria, 2006a: 18). A partir de estos desafíos se plantean una serie de acciones sobre lo que debería incorporar el docente a su práctica:

*“Reconocer el carácter multicultural de gran parte de las sociedades y de la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales; Desafiar los estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas; Adquirir habilidades para poder diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos/as; Elaborar y cuestionar sus preconcepciones y visiones en relación con la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etcétera, del alumnado; Reconocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas*

*críticamente de modo de enriquecer la vivencia de ciudadanía; Problematizar los contenidos específicos y pedagógicos de los diseños curriculares; Saber enjuiciar el material de consulta, libro de texto, etcétera, más adecuados en función de lo intercultural; Saber pensar otros formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y la jerarquización de conocimientos basada en una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista; Desarrollar actitudes y prácticas de solidaridad con las personas y los grupos que sufren discriminación; Reforzar el papel de las prácticas en escuelas como el punto más importante para la adquisición de experiencia contrastada, de recursos y motivación, desarrollándola en instituciones educativas con diversidad de presencias.” (Diseño Curricular de Inicial y Primaria, 2006a: 20)*

La manera en que los lineamientos, propuestas y acciones se implementan en la formación docente es mediante *campos* en los que se articulan los diferentes contenidos que se trabajan durante las cursadas. Si bien la perspectiva intercultural constituye un eje transversal, los campos en los que tiene mayor protagonismo son: 1) *de la Fundamentación*; 2) *de la Subjetividad y las Culturas*; y 3) *de los Saberes a Enseñar* -principalmente, en las áreas de las Ciencias Sociales-. Todo esto con continuidad en el *Campo de la Práctica Docente*. En el *Campo de Fundamentación* se propone “... conocer el conjunto de teorías que posibilitan un posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en el contex-

to de la sociedad argentina y latinoamericana.” (Diseño Curricular de Inicial y Primaria, 2006a: 30). Los múltiples desafíos que enfrenta la educación en la actualidad podrán ser debidamente interpelados a través de “... una formación que priorice la de-construcción de los entramados que enmascaran la realidad, develando los mecanismos de poder y la génesis del sentido común ocultador de la misma.” (Diseño Curricular de Inicial y Primaria, 2006a: 30). El *Campo de la Subjetividad y las Culturas* tienen por objeto abordar la construcción de la subjetividad comprendida como la interrelación dialéctica entre los sentidos, las significaciones y las resonancias que sobre cada sujeto imprime determinada cultura. En este marco se plantea que los docentes en formación: “... deberán interpretar la forma de apropiación de los ordenadores sociales -valores, creencias, actitudes y estereotipos- que se articulan con los factores genéticos y ambientales que impregnan la historia individual, para comprender el proceso de individuación e integración de la personalidad.” (Diseño Curricular Inicial y de Primaria, 2006a: 31). Todo esto, incorporando diversos enfoques, entre los que se incluye el antropológico. Finalmente, el *Campo de la Práctica Docente* es considerado como un objeto de transformación.

#### **4.2 El “desmantelamiento” de las políticas educativas interculturales**

Al indagar sobre las políticas que posibilitan la vinculación entre los documentos analizados en el apartado anterior y el contexto escolar cotid-



no no se visibilizan iniciativas. Algunas explicaciones de esta situación fueron registradas en diferentes situaciones. Una de ellas fue durante una charla-debate denominada *Pedagogía intercultural en Formación Docente* en la institución donde se realizaba trabajo de campo. La actividad formaba parte del Seminario Itinerante del Equipo de Voces Originarias, Educación Intercultural, territorios y territorialidades. En uno de los tramos de la charla, quien fuera invitado para brindarla afirmó que las políticas vinculadas a la interculturalidad estaban en retroceso. Para ejemplificar dicha afirmación mencionó que volvían a delimitar en el contexto rural la implementación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, cuando la mayoría de las poblaciones originarias vivían en contextos urbanos. El planteo era parte de otras expresiones que denunciaban el desfinanciamiento de las iniciativas para la implementación de la perspectiva intercultural en la escuela.

En la noticia titulada *Desmantelamiento educativo y encima, la maldad* (Giardinelli, 2016) se plantea la finalización de las actividades de los equipos técnicos de la Educación Intercultural Bilingüe, así como la eliminación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) en los diferentes niveles educativos. En otra publicación se denuncia el *desmantelamiento de direcciones clave del Ministerio de Educación* (Rosende, 2017) refiriéndose a la decisión de dar por finalizados los programas y/o equipos técnicos encargados de “aplicar” lo establecido por la Ley Nacional de Educación. En consonancia con ello, el

Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Originarios (CEAPI) denunció la “destrucción” de la Educación Intercultural Bilingüe planteando, entre otras cuestiones, que:

*Si muchos de los directivos de escuelas y responsables de la formación docente negaban y se resistían a reconocer las raíces indígenas de sus alumnos, ahora volverán con la excusa de “tabula rasa”, descalificando “al indio” y reinstalando el añejo paradigma positivista y homogeneizante de “crisol de razas”.*

Todo lo planteado hasta aquí se reitera en un informe elaborado en el año 2017 por la “Campaña Argentina por el Derecho a la Educación”, en el que se expresa preocupación por el “debilitamiento” del derecho al acceso educativo. Allí se plantea que en el mes de febrero de 2017 se “reubicó” a los equipos de las modalidades educativas quitándoles el status de dirección. Además, se considera que la gestión “abandonó” la EIB al no encontrarse en la página web del Ministerio de Educación una sección en la que se presenten los objetivos y acciones de la modalidad. Otro de los indicadores refiere a la ausencia de políticas de promoción a través de las noticias. En todos los casos, la información de prensa fue dada por parte de los ministerios de educación provinciales y no del Ministerio de Educación. Esto ocurrió en el mismo período en el que, quien fuera ministro de educación a nivel nacional, planteara la necesidad de “una nueva Campaña al Desierto, pero no con la espada sino con la educación” durante un acto en Choele Choel -provincia de

Río Negro- (registros periodísticos recuperados en el informa: La Nación, 16/09/2016; Clarín, 16/09/2016; Página 12, 16/09/2016). Si bien el Diseño Curricular reconoce a inspectores, directivos y docentes como actores principales en la implementación de políticas, también refiere a la relevancia y responsabilidad que tiene el gobierno nacional en ello. En el apartado “El Curriculum en la institución educativa” se propone *recuperar la responsabilidad del Estado por la calidad de los procesos y resultados de aprendizaje*, explicitando la importancia de desarrollar “programas de acompañamiento”. Asimismo, en el apartado “Diseños Curriculares Prescriptivos”, se plantea: “La estructura de conducción del gobierno provincial asume la responsabilidad principal de garantizar el derecho de los alumnos/as al acceso a los conocimientos asegurando los medios y condiciones...” (Diseño Curricular General, 2006b: 18).

Es importante mencionar que algunos de los programas específicos desfinanciados tenían como objetivo garantizar la implementación de políticas resistidas por la comunidad educativa. Tal es el caso de la Ley de Educación Sexual Integral que generó tensiones a nivel nacional. En la nota del diario *Página 12* titulada *En las escuelas de eso no se habla*, se recupera el informe elaborado desde el Observatorio de Derechos Humanos (ODH) donde se destaca que el dinero destinado a su implementación:

*cayó 12 millones de pesos con respecto a la inversión de 2015. Los datos que informó el*

*Ministerio de Educación dejan en claro que las capacitaciones presenciales cayeron de 55 mil en 2015 a tan solo 1050 en 2017. Hace dos años se capacitaban docentes en 14 mil escuelas en diez provincias, lo que cayó a 100 escuelas en Corrientes en 2016. Y este año, a 500 escuelas, en Corrientes y Mendoza. Los cursos online por la ESI sufrieron el mismo recorte: pasaron de casi 17 mil en 2015 a 4450 este año.*

Finalmente, no deja de llamar la atención que ocho de los 43 millones fueron redireccionados al Plan Nacional de Prevención de Embarazo que, si bien forma parte de la ESI, reduce la ley a la perspectiva biologicista. Lo planteado hasta aquí también se extiende al tratamiento de las poblaciones migrantes. Si bien no había una política educativa específica orientada a ellos, los discursos xenófobos por parte de ministros/as han sido una regularidad de la actual gestión nacional. Particularmente, sobre las poblaciones provenientes de otros países latinoamericanos.

Lo planteado hasta aquí tiene continuidad en la Provincia de Buenos Aires. Durante una reunión con inspectoras vinculadas al nivel primario se produjo una interacción sobre la existencia de la Dirección de Interculturalidad. Ante la consulta sobre cómo establecer comunicación con dicha área (ante la imposibilidad de encontrar a su responsable) una de ellas expresó: *¿la dirección de Interculturalidad?... la volaron de un plumazo*. Para luego relatar cómo había dejado de funcionar: *cuando se arma el nuevo sistema*

educativo, que se arman los niveles y las modalidades había una dirección. Así como estaba la dirección de primaria había una dirección de educación intercultural... llegó a ese rango. Ahora no la encontrás. Ella comentó que había enviado un correo electrónico y recibió otro en el que se le informaba que la dirección no existía. A esto se sumó su compañera que, a partir del planteo, recordó una situación similar:

*Pasó lo mismo por el teléfono... Vos llamabas y no habían informado que la habían sacado. Vos llamabas y no pasaba nada. Por ahí alguien atiende... te acordás que estábamos organizando con C estaba junto a la chica esta M... En el marco de la mesa de interculturalidad autogestionada.*

Y la otra inspectora siguió con el relato:

*Exacto... era un evento que se estaba organizando. Entonces llamábamos, llamábamos y llamábamos... Nos turnábamos: “seguí llamando vos”. En una de esas a S la atiende el teléfono y la persona estaba podrida que el teléfono sonara y dice: “Dirección de Interculturalidad no está más señorita... yo voy a desconectar el teléfono... tac”. Así no enteramos, porque nadie avisó que la dirección había desaparecido.*

Lo que motivó preguntar: ¿y la interculturalidad es pensada en alguien...? A lo que una de las inspectoras respondió: no... [y se quedó pensando], para que su compañera confirme: la verdad que

no. La primera extendió su respuesta: lo intercultural puede llegar de la mano de la educación sexual... integral, a lo que su compañera agregó: y en secundaria puede haber algo en el diseño curricular... pero así formado, en la época de Oporto creo que era, con fuerza como una línea de trabajo más... transversal. Finalmente, toda esta situación fue vinculada por una de ellas a la escena recuperada por el informe mencionado en Choele Choel: no... a ver, vos si a esto le sumas el discurso de un ministro que dice que va a volver a hacer la Campaña del Desierto, imagínate como se piensa la educación intercultural. Es decir... no se piensa. De esta manera, el “desmantelamiento” de programas y políticas orientados a la implementación de la perspectiva intercultural constituye un aspecto del contexto que se expresaba tanto en los medios de comunicación como en las experiencias de actores vinculados al sistema educativo.

#### **4.3 Las apropiaciones sobre “la interculturalidad” en el profesorado de primaria**

En el contexto socio-político desarrollado en los apartados anteriores se desplegaban las trayectorias educativas de las/os estudiantes del profesorado de primaria. A pesar de desconocer la situación planteada, expresaron su visión respecto a la interculturalidad, la forma en que se expresaba y el tratamiento que se le brindaba en el marco de su formación. Paula, una estudiante de tercer año, definió la interculturalidad como aquello que: *habitamos... es lo que somos, aclarando previamente que dicha apreciación era su*

opinión personal. Luego agregó:

*Entiendo que es una palabra que tiene una intencionalidad positiva que tiene que ver con reivindicar nuestra identidad y la realidad de Latinoamérica... de nuestra verdad, de donde vivimos. Lo que quieren brindar con esta palabra es traer a conciencia las múltiples culturas y construcciones que nos atraviesan como latinoamericanos.*

Luego de compartir su definición expresó la complejidad de llevarla a la práctica:

*Es una palabra que del dicho al hecho hay un largo trecho. Porque todos hablamos de interculturalidad pero al momento de habitar la interculturalidad como que no lo veo mucho y... siento mucha diferenciación en esa interculturalidad. Escucho hablar a todos desde afuera con la interculturalidad... “que los pueblos originarios”, o “que ellos”, o “que son”, o “cómo los vieron”. No, no... como somos, o dónde estamos viviendo. Siempre de lejos, como si fuéramos europeos.*

En relación a esta apreciación consideró “tener” la interculturalidad:

*más desde lo teórico que desde lo vivido... aún. Como que hablamos pero a la hora de la práctica hay una lejanía abismal. No hay que generalizar, pero yo creo que lleva un trabajo personal, individual... desde el alma... es romper estructuras para poder habitar la interculturalidad.*

Desde esta perspectiva, Paula consideró sentirse parte de los pueblos originarios, “rompiendo” con la separación con la que se los presenta en el aula. También se refirió a la Ley de Educación Sexual Integral como algo “maravilloso y sagrado” que debe conocer con mayor profundidad, al igual que la cuestión de la discapacidad, definiéndolas como las “grandes grietas de la educación”. Al hablar sobre el tratamiento de estos temas durante las cursadas, reconoció que se discutían constantemente, valorando que se diera lugar a ello. Según su visión, habilitar y hablar esos temas resultaba “sanador”: *siento que se ve en los momentos grupales. Surgen disparadores... se habita desde el diálogo para luego sentirlo. La interculturalidad la vivimos en el encuentro.*

Elena, estudiante de cuarto año, consideraba que la interculturalidad refería:

*Una diversidad cultural que tenemos una historia nuestra propia, nos sometieron a otra cultura y que de a poco vamos resurgiendo y peleando para poder... tener... escribir nuestra propia historia digamos... de América. (...) Los españoles que nos invadieron... yo debo ser... mi descendencia no la sé pero tengo apellido alemán. Pero, si bien yo digo nosotros, es respetar las culturas que existían en ese momento y que siguen existiendo. Y después también que hay diferentes países... hay bolivianos, chilenos que están en el mismo ámbito y quizás uno no se da cuenta.*

Al momento de expresar su definición, Elena

también aclaró que era los que ella entendía, reconociendo la complejidad de tratar estas cuestiones: es como que si no llegas a un nivel más elevado que el de la secundaria... no llegas a entenderlo. Antes... ahora quizá se esté dando de otra manera porque hace poco que está el cambio. Dicha complejidad se reiteró a lo largo de la entrevista:

*Es un lío... sí. Porque muchas veces no sabes cómo dirigirte, cómo hablar... Por ejemplo, mañana es el cumpleaños (de su hijo) y hoy mandé las invitaciones a los nenes y como tenía una cancha de fútbol le dije: "decile a las nenas que vengan"... y ¿por qué no van a venir?... ¿entendés? Es como que vas y venís... pero bueno... uno a veces habla, actúa y después me doy cuenta.*

A pesar de ello, reconocía la importancia que tenía el tratamiento de temas referidos a los pueblos originarios, los migrantes, la ESI y la discapacidad. En retrospectiva, recordó críticamente los actos del 12 de octubre cuando iba a la escuela primaria y el tratamiento a los migrantes, así como valoró positivamente el reconocimiento de la diversidad sexual y la inclusión de niños con discapacidad a la escuela. Sin embargo, también planteó sus temores:

*Yo por ahí lo que me pregunto es si al entrar al aula y encontrarte con esa diversidad cultural si uno va a tener las herramientas para dar la respuesta a esa diversidad... porque quizá el tema de la inclusión, y un montón*

*de cosas... está buenísimo... pero no sé cómo trabajarlo... hasta el momento.*

A pesar de ello, al igual que el caso anterior, reconoció el lugar que se le daba en el instituto al tratamiento de los temas en su formación: vamos analizando de acuerdo a las áreas... los temas. Hemos intentado hacer alguna planificación chica... y recién estamos comenzando.

Alejandra, estudiante de segundo año, inició su definición de interculturalidad con una pregunta: ¿te referís a que por ahí pueden haber diferentes culturas en un...? Para luego afirmar: por ahí lo entiendo de esa forma, por así decirlo... Lo que es... [la ciudad]... en sí, existen un montón de culturas diferentes y que por ahí en las escuelas se ve bastante... más que en un trabajo. Y finalmente dudar: no sé si será eso. Para luego expresar la complejidad de implementar esa perspectiva diferenciando el rol de madre del de docente:

*siendo mamá es difícil. Pero después como maestro es otra mirada la que tenemos que tener... hay cuestiones que como mamá las haces por más que los profesores digan que no. En la escuela hay que tener más cuidado... siendo maestra hay cuestiones que no puedes hacer.*

En esta tensión, expresó su posicionamiento respecto a las políticas interculturales: Como todo, hay cosas que por ahí... tiene sus extremos y nunca hay un término medio... porque hay cosas que son demasiado... Para hacer más compresión

ble su visión, planteó como ejemplo a lo que ella denominó como

*feminismo: las manifestaciones en las que se ven a las chicas desnudas. No hay necesidad... qué se yo, es mi opinión... creo que hay otro tipo de manifestaciones que hay para hacerte valer. O ir sin corpiño a la escuela, cosas que me parece que no tienen sentido cuando hay otras que sí.*

Al igual que los casos anteriores, consideró que dichos temas eran recuperado en los espacios de formación:

*lo vemos bastante a eso. No solamente lo que es cultural sino en cuanto a la discapacidad... Pero más referido a cómo actuaríamos nosotros en clase. No es tanto en el salón con los compañeros sino más bien como tendríamos que trabajarlo.*

A pesar de ello, al igual que en el caso anterior, Alejandra expresó sus dudas respecto a cómo resolvería esas situaciones como docente. Particularmente, aquello que refiere a la discapacidad:

*Yo pienso cuando yo sea maestra y tengo un chico que es no vidente y tiene que leer en braille. O yo lo voy a tener que aprender o tiene que haber alguien que lo ayude a poder interpretar lo que yo esté diciendo... tiene que tener sus herramientas para ir a la par de la clase. No largarlo así y que se arregle la maestra del salón porque tampoco puedes dedicar-*

*te toda la hora a él porque tampoco estarías incluyendo al resto.*

Mónica, estudiante de primer año, definió interculturalidad relacionándolo: con las diferentes culturas, y lo vinculó a su experiencia en el karate, ya que allí es donde mayor tiempo pasó conviviendo con diferentes culturas. Según su parecer, al plantear el significado de interculturalidad, planteó: *cada uno tiene su opinión... porque por eso te digo que no noto que haya una definición de diversidad. Esta última apreciación surgió de las situaciones que ocurrieron durante las cursadas: cada uno piensa diferente... nosotros acá en el instituto comenzamos hablando y capaz que terminamos discutiendo... sanamente. Terminamos discutiendo porque cada uno tiene su pensamiento y su forma de ser que es diferente a la del otro. Y fue con esta apreciación que brindó una explicación sobre por qué ocurría esto:*

*Son temas... como la política... son temas que a veces es difícil hablarlo... Yo tengo un pensamiento y la otra persona tiene otro... yo soy una persona que no porque pienses diferente a mí no te voy a hablar más. Pero, como respeto la opinión del otro quiero que también me respeten a mí... y a veces se ve gente que todavía le cuesta.*

Todo esto, reconociendo las complejidades de abordar temas sobre la interculturalidad: *yo no he hablado mucho del tema... lo que es intercultural... o la diversidad, no he hablado mucho... pero lo poco que he hablado es un tema difícil de llevar.*

El desconocimiento y las dificultades que reconoció llevaron a expresar diferentes consideraciones respecto a los ejes planteados. Sobre los pueblos originarios dijo no tener una opinión; con los inmigrantes, al igual que con la cuestión de la discapacidad, consideró que debían aceptarse en la escuela sin que ello significara un inconveniente. Finalmente, respecto a la perspectiva de género, planteó que también debían aceptarse las diversidades sexuales aunque expresó sus diferencias con el “feminismo”, haciendo hincapié en la cuestión del aborto. Todo esto, al igual que lo expresaron sus compañeras, tiene lugar durante las cursadas:

*Se habló mucho el tema de que el día de mañana cuando tengamos que enfrentarnos en un aula con 30 niños para dar clase vamos a notar las diferentes culturas... las diferentes formas de ser de cada nene que hay que respetarlas y saber llevarlas también.*

## 5. Conclusiones

A primera vista, la perspectiva intercultural se mantiene vigente en el recorrido que va de las leyes nacionales/provinciales a los diseños de los espacios de cursada de las/os estudiantes de profesorado de primaria. Antes de continuar indagando sobre la implementación de la perspectiva intercultural en la provincia de Buenos Aires, vale destacar el desafío que constituyó la elaboración de esta propuesta en la que participaron antropólogas sociales aportando a través de la producción de conocimiento vinculado a la

temática. Tal como plantean Diez (et. al., 2016), poder hablar de la existencia de una política pública de educación intercultural significó llevar adelante una tarea compleja y problemática. Todo esto en el contexto de un Estado argentino que “... continúa manteniendo políticas de unificación cultural y lingüística, privilegiando, a través de distintas estrategias, la legitimidad de una lengua particular por sobre otras que pueden circular por el territorio.” (Diez et. al., 2016: 166). Teniendo esto presente, acordamos con las investigadoras que, así como se valora la inclusión de la perspectiva intercultural, es necesario pensar los límites de dicha política, especialmente en un contexto socio-político de continuo recorte presupuestario y desmantelamiento de los programas referidos a dicha perspectiva.

Sobre los “puntos de contacto” identificados, las estudiantes reconocen la inclusión de la perspectiva intercultural en la formación y actualización docente. Aparecería con mayor presencia en relación a los contenidos (debiendo indagarse aún en relación al enfoque y las estrategias). Sin embargo, su tratamiento no es ajeno a un conjunto de tensiones producto de las complejidades que atraviesan la temática. Una de las estudiantes visualizaba –tal como lo plantea Skliar y Pérez (2014)- la existencia de un discurso en el que alguien se posiciona para definir lo diverso (ellos son) tomando distancia del sujeto afectado por el verbo en cuestión (nosotros somos). Otra planteaba las complejidades vinculadas a comprender los ejes diverso/desigual y homogéneo/heterogéneo: sentir que no se poseían las herra-

mientas, evitar los “extremos”, la resolución de situaciones concretas impredecibles, perder de vista al grupo por un caso. Todo esto en un marco en el que las estudiantes expresaban las dificultades que les significaba dar una definición de interculturalidad. Sobre esto último, que desde la perspectiva de las estudiantes era considerado una falencia, obliga a recordar que la “...categoría de interculturalidad es polisémica, está en boga y figura en la agenda de debates de gestores de políticas públicas y en la discusión conceptual de académicos de diversas disciplinas.” (Hecht et. al., 2017: 59). Es decir, no hay una definición sino múltiples formas de significar lo intercultural, dependiendo de las trayectorias y los contextos.

Más allá de estas complejidades y tensiones, propias de la temática y características del contexto, es importante mencionar que la presencia de la interculturalidad en el instituto se debe en gran medida a la continuidad del proyecto educativo llevado adelante hace más de 20 años. Sumado a esto, durante las entrevistas, surgieron cuestiones vinculadas a las transformaciones denominadas “generacionales” que supusieron una apertura a este tipo de temáticas. Una de las estudiantes consideraba que sus hijos tenían menos inconvenientes que ella para comprender las complejidades cotidianas en las que surgían cuestiones interculturales. En otro caso creía ser más “abierta” que su padre dando una explicación sobre ello: *pude haber sido criada de una manera como la de él, pero bueno... en el transcurso de los años que voy viviendo la misma*

*sociedad me llevó a ser abierta.* En el resto de los casos había continuidad con esta perspectiva que propone vivir en una sociedad cuya complejidad invita a reconocer y aceptar la diversidad. Esto último asume especificidades de acuerdo a las valoraciones morales de cada grupo social:

“... las personas escolarizadas llevan su experiencia pasada hacia futuras iniciativas y continúan reproduciendo prácticas que parecen estar fuera de fase con las tendencias contemporáneas. Ellas también construyen, a menudo más allá de cualquier intención explícita, los ambientes físicos y simbólicos que caracterizan a cada escolarización. Nuevas generaciones se apropian - lo que es selección y uso- de piezas particulares de la cultura fundadas en el radio de acción de la escuela. En el proceso, las hacen propias, las reordenan, las adaptan a nuevas metas y sino las transforman.” (Rockwell, 1996: 168).

A partir de lo desarrollado hasta aquí, es posible plantear que la interculturalidad resulta inevitable encontrándose en las experiencias formativas de las estudiantes de profesorado. Más allá de los recortes y “desmantelamientos”, los conflictos sociales, los procesos históricos y las experiencias cotidianas de las personas, se orientan a reconocer un mundo complejo y diverso. Dicho reconocimiento no está libre de tensiones sobre cómo representar y poner en práctica la interculturalidad. Sin embargo, dicha preocupación resulta de considerarla necesaria para el establecimiento de vínculos entre quienes habi-



tan las aulas de clase. Ante esta perspectiva, recuperamos a modo de desafío la propuesta de

“... vencer los prejuicios sobre los que se ha cimentado gran parte del academicismo y crear instancias de trabajo sostenido, colectivo y colaborativo. Construir proyectos en los que los aportes de la investigación se transformen en un insumo importante para pensar la realidad y su transformación, pero también hagan posible la confrontación entre distintas perspectivas y formas de construir saberes y demandas de transformación política de distintos conjuntos sociales que interpelan la realidad desde posiciones y recorridos heterogéneos.” (Diez et. al., 2016: 167).

Para ello, también se hace necesario destacar la necesidad de impulsar desde el Estado políticas sostenidas que se orienten a trabajar la perspectiva intercultural al interior de las instituciones educativas escolares.

### Referencias citadas:

Achilli, E. (2005): *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario, Laborde Editor.

Campaña Argentina por el derecho a la Educación. (2017): “El derecho a la educación en Argentina: ¿Hacia dónde van las políticas actuales?”, Buenos Aires. Disponible en la web: <http://derechoseducacion.org.ar/2017/07/09/informe-hacia-donde-van-las-politi->

[cas-educativas-actuales/](#)

Czarny, G. (2008): *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*, México D.F., Universidad Pedagógica Nacional.

Diez, M. L., C. Hecht, G. Novaro y A. Padawer. (2011): “Interculturalidad y educación. Cruces entre la investigación y la gestión”, en G. Novaro, comp., *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, Buenos Aires, Biblos, pp. 265 – 281.

Diez, M. L., S. Thisted y M. E. Martínez. (2016): “Educación Intercultural como Política Pública: el análisis de la experiencia de la provincia de Buenos Aires”, *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9). Disponible en web: [http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae\\_n09\\_e03a03.pdf](http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n09_e03a03.pdf)

Foley, D. (1996): “El indio silencioso como una producción cultural”, en B. Levinson, D. Foley y D. Holland, comp., *The cultural production of the educated person*, Albany, State University of New York press, pp. 79-91.

Franzé Mudanó, A. (2002): *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*, Madrid, Consejo Económico y social.

Giardinelli, M. (2016): “Desmantelamiento educativo y encima, la maldad”, Página 12, Buenos Aires. Disponible en web: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-303921-2016-07-11.html>

Jociles Rubio, M. I. (2006): “Diferencias culturales en la investigación. Apuntes para la investigación y la intervención”, *Gazeta de Antropología*, 22.

Levinson, B. y D. Holland. (1996): “The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction”, en B. Levinson, D. Foley y D. Holland, comp., *The cultural production of the educated person*, Albany, State University of New York press, pp. 1-56.

Lins Ribeiro, G. (2004): “Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica”, en V. Arribas, M. Boivin y A. Rosato, edit., *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*, Buenos Aires, Antropofagia, pp. 194-199.

Mac An Ghail, M. (1995): “Más allá de la norma blanca el uso de métodos cualitativos en el estudio de la escolaridad de la juventud negra en Inglaterra”, en M. Hammersley y P. Woods, *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*, Barcelona, Paidós, pp 165-182.

Neufeld, M. R. y A. Thisted. (1999): “El crisol de razas hecho triza”, en M. R. Neufeld y A. Thisted, comps., *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba, pp 23-57.

Neufeld, M. R. (2009): “Antropología y educación en el contexto argentino”, en VIII Reunión de Antropología del MERCOSUR, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.

Neufeld, M. R. (2010): *Procesos sociales contemporá-*

*neos y el desarrollo de la antropología social y política*, en M.R. Neufeld. y G. Novaro, ed., *Introducción a la antropología social y política*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 7-45.

Neufeld, M. R. (2011): “El campo de la antropología y la educación en la Argentina. Problemáticas y contextos”, en *Workshop Diálogos Iberoamericanos sobre etnografía na educação*, Belo Horizonte.

Novaro, G. (2006): “Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos”, en *Cuadernos Interculturales*, 4(6), pp. 49-60.

Novaro, G. (2009): “Palabras desoídas-palabras silenciadas-palabras traducidas Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires”, en *Dossiê Antropologia da Educação*, Centro de Educação, 34, pp. 47-64.

Novaro, G. (2011): “Introducción. Interculturalidad y Educación. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes”, en G. Novaro, coord., *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación de niños indígenas y migrantes*, Buenos Aires, Biblos, pp. 15-23.

Ogbu, J. (1981): “Schooling in the ghetto: an ecological perspective on community and home influences”, en *National Institute of Education Follow Through Planning Conference*, pp. 10-11.

Paradise, R. (1991): “El conocimiento cultural en el

aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación”, *Infancia y Aprendizaje*, (55), pp. 73-85.

Paradise, R. (1994): “La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua”, en L. Galván, M. Lamóneda, M.E. Vargas y S. Calvo, coords., *Memorias del Primer Simposio de Educación*, México, CIESAS, pp. 483-490.

Petrelli, L. (2014): “Formación docente, Estado y apropiación: notas sobre la implementación de un nuevo plan de estudio en la carrera docente”, *Propuestas educativas*, 42(2), pp. 65-76.

Rockwell, E. (1996): “Llaves (Claves) para la apropiación: escolarización rural en México”, en B. Levinson, D. Foley y D. Holland, comp., *The cultural production of the educated person*, Albany, State University of New York press.

Rockwell, E. (1997a): “Huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en el escuela”, en E. Rockwell, coord., *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 13-57.

Rockwell, E. (1997b): “La dinámica cultural en la escuela”, en A. Alvares, eds., *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vigotsky en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 21-39.

Rogoff, B. (2006): “Los tres planos de la actividad sociocultural: ‘Apropiación participativa’, ‘Participación Guiada’ y ‘Aprendizaje’”, en A. Alvarez, P. Del Río y J. Wertsh, ed., *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fun-

dación Infancia y Aprendizaje.

Rosende, L. (2017): “Denuncian el desmantelamiento de direcciones clave del Ministerio de Educación”, *Política Argentina*, Buenos Aires. Disponible en la web: <https://www.politicargentina.com/notas/201702/19237-denuncian-el-desmantelamiento-de-direcciones-clave-del-ministerio-de-educacion.html>

Sinisi, L. (1999): “La relación nosotros-otros en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización”, en M. R. Neufeld y A. Thisted, comps., *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 189-234.

Sinisi, L. (2007): “El aporte de la antropología en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas ‘innovadores’”, *Revista RE-Diparc*.

Skilar, C. y Pérez, A. (2014): “Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad”, *Revista Temas de Educación*, Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, 19(2), pp. 9- 25.

VV.AA. (2006a): *Diseño Curricular de Inicial y Primario*, Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

VV.AA. (2006b): *Diseño Curricular General*, Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

VV.AA. (2006c): Ley de Educación Nacional 26.206, Argentina, Boletín Oficial.

VV.AA. (2006d): Ley de Educación Provincial 13.688, Argentina, Boletín Oficial.

VV.AA. (2017): “El CEAPI denuncia la destrucción de la Educación Intercultural Bilingüe de Pueblos Indígenas”, en Tucumán Noticias, Tucumán. Disponible en web: <http://alc-noticias.net/es/2017/02/08/el-ce-api-denuncia-la-destruccion-de-la-educacion-intercultural-bilingue-de-pueblos-indigenas/>