

# N

**NOVEDADES  
EDUCATIVAS**

Agosto 2014 | N° 284 | Año 26  
AR \$29 | MX \$90 m/n | ISSN 0328-3534  
[www.noveduc.com](http://www.noveduc.com)

## Proyectos educativos interculturales

- » Lenguas, identidades y cosmovisiones
- » Diversidad cultural y educación



## Escuelas desesperanzadas

- » Educación y subjetividad
- » Modalidades de intervención

## Las TIC como oportunidad

- » Experiencias innovadoras
- » Contenidos y herramientas



**FORMACIÓN DOCENTE**

Didáctica de  
la lectura



**TÉCNICAS DRAMÁTICAS**

Maltrato en  
las instituciones



**OPINIÓN**

Argentina en el  
escenario internacional

**STAFF****EDITORIA PROPRIETARIA**

• Beatriz Noemí Kaplan

**DIRECTOR**

• Daniel Horacio Kaplan

**PRODUCCIÓN GENERAL**

• Ada Kopitowski

**CORRECCIÓN**

• Miriam Steinberg

**DIAGRAMACIÓN**

• Visual DG

• Andrea Melle

**DISEÑO DE PORTADA**

• David Kaplan

• Andrea Melle

**FOTOGRAFÍA DE PORTADA**

• Bigstock.com/leaf

Reg. Prop. Intelectual N° 5.143.355.

Marca Registrada N° 1.754.347.

SN 0328-3534.

Revista *Novedades Educativas* es propiedad de Beatriz Noemí Kaplan, editada por el **Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.** Los números atrasados se venden al valor del último ejemplar en circulación. Los editores no necesariamente coinciden con los conceptos y contenidos de los artículos firmados por los autores, ni adhieren o garantizan los servicios y productos ofrecidos en los espacios publicitarios. Todas las sugerencias y opiniones serán bienvenidas, esta publicación es un servicio de comunicación docente y abre sus páginas a las informaciones y colaboraciones de sus lectores. Pueden enviar colaboraciones a [editor@noveduc.com](mailto:editor@noveduc.com), en formato RTF, solicitando una autorización para su publicación. **No nos obligamos a publicar ni a reintegrar el material.** Las gacetillas de prensa se publican gratuitamente en función del espacio disponible. Si en alguna localidad la revista no se consigue con facilidad, aguardamos sus sugerencias para mejorar la distribución. Impreso en Argentina. Printed in Argentina. Impreso en Buenos Aires, Pte. Sarmiento 459, Lanús Este.

**ARGENTINA****Centro de Publicaciones Educativas****Material Didáctico S.R.L.**

Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) | Buenos Aires

Tel. (5411) 4867-2020 | Fax (5411) 4867-0220

E-mail: [contacto@noveduc.com](mailto:contacto@noveduc.com)**MÉXICO****Ediciones Novedades Educativas de****México S.A. de C.V.**

Teléfono: 53 96 59 96 / 53 96 60 20

E-mail: [info@novemex.com.mx](mailto:info@novemex.com.mx)**» Columna de Opinión****04** » Diagnóstico estratégico del escenario internacional. *Marcelo Gullo***» Proyectos educativos interculturales****08** » La EIB en las comunidades indígenas de Chaco. *Soledad Aliata***12** » Aprietos interculturales... *Facundo Giuliano y María Luisa Iribarren***17** » Interculturalidad y escolarización en la provincia de Buenos Aires. *María Eugenia Taruselli y Ana Carolina Hecht***22** » Diversidad, educación y niñez. *Andrea Szulc***29** » La educación de los migrantes. *Celeste Castiglione***36** » Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina. *Daniel Mato***43** » Los jóvenes wichi: voces emergentes en la educación superior. *María Macarena Ossola***» Las escuelas desesperanzadas****48** » Educación y subjetividad.**49** » Humanos y normales. *Néstor Rubén Rebecchi***52** » Lo psicosocial en la escuela. *Juan José Calzetta***56** » Aprendizaje y vulnerabilidad social. *Susana Martínez***» Las TIC como oportunidad****60** » Alfabetización inicial... *Susan De Angelis y Cristina Rodrigues***65** » El aprendizaje basado en juegos digitales. *G. Esnaola H. y M. B. de Ansó***69** » La explosión de la cartografía en la web. *Liliana Ramírez***74** » Modelizar para conceptualizar... *A. G. Redín y C. N. Mazzini***78** » Informática como materia... *Gustavo Cucuzza***82** » El contrato didáctico mediado... *C. Vazquez y M. Masnatta***» Formación Docente****88** » Recreo contado. Una propuesta en didáctica de la lectura. *Cleri Evans***» Técnicas dramáticas no convencionales****92** » Abordaje de problemáticas sociales complejas: maltrato en las instituciones.**» Misceláneas****91** » La escuela secundaria que eligió llamarse "Rubén Naranjo". *Marcela Isaías***94** » Agenda.**96** » Páginas web con recursos educativos.

# Interculturalidad y escolarización en la provincia de Buenos Aires

María Eugenia Taruselli y Ana Carolina Hecht

**L**a provincia de Buenos Aires, a pesar de poseer población migrante de países limítrofes y diversos pueblos indígenas, no cuenta con iniciativas y proyectos escolares que puedan inscribirse dentro de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Se plantean algunas discusiones sobre la categoría de interculturalidad y las posibles razones que conllevan a su omisión en los diseños escolares para los niños bonaerenses, aunque la Ley de Educación Provincial reconoce su importancia.

## Interculturalidad: decantando definiciones

En América Latina, desde hace décadas se debate acerca de diferentes asuntos concernientes al tratamiento de la diversidad étnica y lingüística con el fin de promover relaciones equitativas e igualitarias entre distintos grupos socioculturales. Así, se intenta superar problemáticas afines a la discriminación y a la exclusión social, económica, cultural y política. Puntualmente, en este somero artículo nos preocupa reflexionar sobre estas cuestiones con miras al espacio escolar y, más concretamente, a los sentidos y usos de la categoría de interculturalidad en tanto se aplica a la política educativa.

La interculturalidad es un concepto heterogéneo y polisémico, y su uso se ha puesto de moda y banalizado, por lo que termina siendo empleado en una variedad de contextos y con intereses sociopolíticos distintos, e incluso, a veces, muy opuestos. Así, su comprensión y definición se está tornando cada vez más amplia y difusa. Por ello, retomaremos algunos de los sentidos más utilizados con el propósito de ir clarificando el alcance de este concepto.

La primera aclaración al respecto es que frente a la multiculturalidad como categoría "descriptiva", surge la interculturalidad como categoría "propositiva". Es decir, el foco de este concepto es una perspectiva dinámica de las culturas, que atente contra los esencialismos culturales. Por ende, el eje de la interculturalidad es el contacto y la interacción entre diversos entramados culturales, pero la cuestión por

dilucidar es si se trata de interacciones en contextos iguales, desiguales o jerárquicos.

Actualmente, uno de los aportes más interesantes respecto de las definiciones de lo intercultural lo obtenemos de Catherine Walsh, una de las intelectuales y militante decolonial más reconocida de Latinoamérica. Walsh (2010) explica el uso y sentido contemporáneo de la interculturalidad considerando tres diferentes perspectivas analíticas: relacional, funcional y crítica.

*Perspectiva relacional.* La *relacional* se refiere al contacto e intercambio entre culturas distintas, es decir, son intercambios de prácticas, saberes, valores, tradiciones, etc.; lo que podría darse en condiciones de igualdad o desigualdad. Podemos de esta manera creer, que la interculturalidad siempre existió en América Latina ya que siempre hubo contactos y relaciones entre los pueblos indígenas —entre sí— y con la sociedad blanco-mestiza criolla. Pero, existe un problema con esta perspectiva: oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad en que se dan las relaciones entre culturas, sociedades y sujetos. Al mismo tiempo, esta perspectiva limita la interculturalidad al contacto y al vínculo, dejando de lado las estructuras de la sociedad que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad.

*Perspectiva funcional.* La segunda perspectiva sobre la interculturalidad, denominada *funcional*, tiene que ver con el reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales, teniendo como meta la inclusión de esta en la estructura social establecida. Esta perspectiva busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, aunque haciendo que la interculturalidad sea funcional al orden y sistema existente, o sea, no trastoca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural. Esta lógica reconoce la diferencia pero la vacía de su significado al volverla funcional a la expansión del neoliberalismo, e incluso puede concebirse como una nueva estrategia de dominación.

*Perspectiva crítica.* Finalmente, la tercera perspectiva, que es la asumida por la autora, se denomina como interculturalidad *crítica*. Así, desde esta lógica, no se parte del problema de la diversidad o diferencia, sino del estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de las diferencias que se construyen dentro de una matriz colonial de poder *racializado* y jerarquizado, y no como diferencias naturales o esenciales de la etnicidad. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como

una herramienta y un proceso que se construye desde la gente, como demanda de la subalternidad. Esta perspectiva, por lo tanto, apunta a la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, así como a la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. En otras palabras, el enfoque y la práctica que se desprenden no son funcionales al modelo societal vigente, sino cuestionadores serios de este.

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es un proyecto por construir. Hoy en día, plantea Walsh (2009) siguiendo a Zizek, nos encontramos ante un capitalismo global que opera bajo una lógica multicultural que incorpora la diferencia pero la vacía de su significado. Así, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierte en una estrategia de dominación que mantiene la diferencia colonial a través de la retórica del multiculturalismo. El objetivo no es crear sociedades más justas y equitativas, sino controlar el conflicto étnico y conservar la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del neoliberalismo, ahora incluyendo a los grupos históricamente excluidos. Si la interculturalidad no contempla relaciones de poder y asimetrías entre grupos diferentes va a terminar siendo instrumentalizada por el poder y cultura hegemónica. Por lo tanto, la política multicultural actual es una estrategia política funcional al sistema-mundo moderno y aún colonial que busca "incluir" a los anteriormente excluidos dentro del sistema global capitalista sin transformar las estructuras sociales racializadas y desiguales. Así, su objetivo es administrar la diversidad vista como el potencial peligro de la radicalización de imaginarios y agenciamiento étnicos.

Esta definición de la interculturalidad abre un complejo desafío para aquellos interesados en ahondar respecto de la expansión del concepto a campos concretos de análisis. Walsh nos alerta acerca de los posibles peligros de una interculturalidad vacía de sentido crítico, al servicio de los sectores hegemónicos y dominantes que pretenden o simulan incluir, mientras que en verdad solo desean mantener el control sobre los eternos oprimidos por el sistema para que continúen siéndolo.

## Interculturalidad y escolarización

En el intento por aplicar este concepto al contexto escolar, cabe retomar algunas producciones teóricas que proponen interesantes alternativas. Pero primero cabe decir que los debates actuales dentro del campo educativo referidos a la interculturalidad en cierto modo expresan las contradicciones fundacionales sobre las que se crean las bases de los sistemas escolares, así como la persistencia de mandatos normalizadores y nacionalistas dentro de estructuras de conocimiento y saber de carácter universalistas (Diez y Hecht, 2013). En ese marco, los modelos educativos que apuestan a la interculturalidad parecen encontrar su fundamento en el contraste con la tradicional educación homogeneizadora.

No obstante, importa retomar el cuestionamiento por Alonso y Díaz (2004) al supuesto de aparición de la educación intercultural implica modificación del *statu quo*. Contrariamente, si quisiera, el debate debiera centrarse en el "para qué" y "dónde" una escuela y una educación en esos contextos interculturales. Sólo desde una mirada de ese tipo de comprender que una educación intercultural no se trata sólo de un currículo intercultural y la incorporación de una lengua indígena, sino de relaciones sujetos políticos y culturales que no están dados de temano, y se están construyendo políticamente relaciones jerárquicas y de poder. Por lo tanto una educación intercultural interpela al *statu quo* si repiensa su praxis política y funcionalidad.

En el marco de las políticas y discursos actuales las discusiones implican el reconocimiento de poblaciones subalternizadas y visibilizan algunos colectivos y ciudades históricamente negados. Por ende, terminan problematizando los vínculos que estos colectivos tienen entre sí y en el marco del Estado. Así, la interculturalidad suele ser asumida como referencia y alusión a prácticas y comunidades recortadas, y al despliegue de prácticas dirigidas, que no traccionan cambios en las estructuras (Diez y Hecht, 2013). Además, la mayoría de las veces para delimitar la educación intercultural sólo se tiene en cuenta el tipo de estudiantes a los cuales se le destina. En este sentido, como sostiene Novaro (2013) cuando se habla de interculturalidad en la escuela se hace referencia a contextos en los cuales la política que asiste se aleja de los parámetros tradicionales considerados como patrón de medida. Concretamente se hace referencia a escuelas con población indígena migrante "pobre" de países donde en general la cultura étnica se articula con procesos de identificación y pertenencia. La concepción que subyace a esta noción es que mientras algunas diferencias son valoradas y no generan un "problema" para el sistema educativo, otras que reflejan esta realidad, se torna necesario que la interculturalidad deje de ser una política focalizada y compensatoria y comience a estar presente en todos los espacios de definición curricular, formación y capacitación de docentes, transformación de los vínculos escolares y elaboración de material didáctico.

## EIB en la provincia de Buenos Aires

En la Argentina, desde hace más de treinta años, se vienen desarrollando proyectos educativos con el fin de atender las necesidades de las poblaciones étnicas diversas que habitan el territorio nacional. Esta modalidad educativa se denomina como Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Según la legislación al respecto, la EIB puede darse, en términos generales, como la modalidad del sistema educativo para nivel inicial, primario y secundario destinada a los pueblos indígenas. Asimismo, se propone como una modalidad educativa arraigada en la cultura de los educandos indígenas, abierta a la incorporación de elementos y contenidos

otros horizontes culturales, y supone ser llevada a cabo a través de dos lenguas: la lengua indígena y el español, lengua oficial del Estado.

La característica central de la EIB en la Argentina es que no suele superar el nivel experiencial a pesar de que forma parte del discurso legal desde hace más de una veintena de años. Es decir, suele presentarse como experiencias –por lo común aisladas– donde la variabilidad es la característica constante y donde los lineamientos generales emitidos en la legislación nacional (y provinciales) no son más que una tenue sombra que acompaña a las acciones. Como corolario, se encuentran proyectos de muy diferente índole y alcance, tales como escuelas en donde los niños son alfabetizados en las lenguas indígenas; otros con metas bilingües o con enfoques de enseñanza del español como segunda lengua; hasta instituciones en donde los alumnos son sólo alfabetizados en español y ni siquiera cuentan con alguna asignatura que se proponga incluir algún contenido cultural significativo para la matrícula de estudiantes (Hecht, e/p).

En este texto nos interesa analizar algunos aspectos de la EIB tal como es pensada para el contexto de la provincia de Buenos Aires, ya que allí realizamos nuestras investigaciones etnográficas<sup>1</sup>, y además porque es especialmente paradójico el tratamiento que esta provincia ofrece a la población étnicamente diversa tanto en su legislación como en las acciones concretas.

A pesar de que la provincia de Buenos Aires cuenta con el mayor porcentaje de grupos étnicos (según el Censo Nacional de Población 2010, reside el 39% de la población indígena del país) y diversidad (tal como mapuche, toba, kolla, guaraní, tupí guaraní, diaguita-diaguíta calchaquí, ava guaraní, tehuelche, rankulche, huarpe y ona), tardíamente se inician acciones concretas de reconocimiento. En cuanto a la legislación provincial, existe un número significativo de leyes<sup>2</sup> que simplemente ratifican o adhieren a la legislación nacional que otorga visibilidad a los indígenas, sin contar con una ley específica para la promoción de derechos, como sucede en provincias como Chaco o Formosa. Asimismo, además de la población originaria, reside un alto porcentaje de población migrante, mayoritariamente proveniente de países limítrofes (Paraguay, Bolivia y Chile), tanto es así que según el Censo (2010), el 41,1% de las personas nacidas en el extranjero residen en el Gran Buenos Aires y el 11% en el interior de la provincia.

Específicamente, en el campo escolar se cuenta con la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007), en la que se reitera la intención de asegurar el derecho de los pueblos originarios (y comunidades migrantes) a recibir una educación intercultural bilingüe que ayude a “preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas” (Capítulo XIII sobre “Educación

## Promueve y auspicia Revista Novedades Educativas

Villa Mercedes, San Luis, 4 al 6 de diciembre de 2014

### IV Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina

Sede: Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales.  
Universidad Nacional de San Luis.

#### Temas de los grupos de trabajo

Teorías y metodologías; Acción, participación, opciones y estrategias políticas; Comunicación y tecnologías; Educación; Género/s y sexualidades; Historia de las juventudes; Políticas públicas, políticas sociales y políticas de seguridad; Prácticas culturales; Salud; Procesos de subjetivación e individuación; Trabajo y representaciones laborales; Trayectorias sociales de los jóvenes; Juventudes y ruralidad; Intervenciones con jóvenes; Identidades étnicas: jóvenes urbanos originarios / jóvenes en comunidad; Religiones.

**Envío de abstracts:** 1/6 al 1/7 de 2014

**Envío de ponencias:** 1/8 al 1/9 de 2014

**Enviar mensajes a coordinadores de grupos:**

<http://www.redjuventudesargentina.org/>

**Organiza:** Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina

**Informes:** [cuartarenija@gmail.com](mailto:cuartarenija@gmail.com)

**Facebook:** Renija Villa Mercedes.



Intercultural”). Curiosamente, es interesante que en la Ley de Educación Provincial se incluye a los migrantes como posibles destinatarios de la modalidad de EIB, a diferencia de la Ley Nacional que solo considera a los pueblos originarios. Dentro de la Dirección General de Cultura y Educación se creó la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural que ha formulado una serie de documentos muy interesantes<sup>3</sup> con el objetivo de contribuir a la tarea docente cotidiana.

No obstante, esas ideas no se han plasmado en políticas públicas que reflejen esos interesantes lineamientos, por lo que, a modo de ejemplo, basta con mencionar que no se cuenta con proyectos educativos destinados a los tobas migrantes que residen en la provincia. Este dato se corrobora con los datos de la ECPI (Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, 2004/2005) del INDEC sobre la presencia de la lengua nativa en la escuela, ya que se sostiene que al 99% de los *qom* de Buenos Aires no se les dictan clases en toba. Así como en la práctica las poblaciones migrantes no son vistas como destinatarias de acciones concretas sino como nodos problemáticos de las escuelas.

Es complejo pensar cuáles son las razones de la falencia en la aplicación de la modalidad de EIB en la provincia, pero intentaremos aportar algunas interpretaciones al respecto. Quizás sea producto de cierta visión esencialista que aún se mantiene sobre los “otros culturales” y quienes ameritan ser destinatarios de la EIB. En este sentido, se observa que la modalidad de EIB no se implementa en contextos escolares cuyos niños/as, por ejemplo, autodescriben como indígenas pero viven en zonas urbanas o semiurbanas y no son hablantes de la lengua de sus ancestros; o niños migrantes de otros países; entre otros casos (Hecht y Szulc, 2006). Así, pareciera mantenerse una visión romántica y ahistórica de los indígenas y los migrantes, donde lo urbano parece indicador de “aculturación” y “pérdida de la identidad étnica”, y los cambios residenciales como insignificantes.

Otra cuestión es que no parecen existir capacitaciones formales para docentes vinculadas a las temáticas que incumben a la EIB en los institutos de formación docente, salvo algunas contadas excepciones. De ese modo, los docentes carecen de herramientas pedagógicas para trabajar con este tipo de colectivos sociales.

Pero, analicemos dos situaciones concretas que registramos en nuestras investigaciones en contextos escolares con diversidad étnica y lingüística en Buenos Aires. Por una parte, tomemos el caso de los niños y niñas que se autorreconocen como indígenas tobas/*qom* y viven en el Gran Buenos Aires, en el partido de Pilar (a 50 km de la Capital). Al vivir en un contexto urbano pareciera que se alejan del prototipo de alumno que las políticas educativas interculturales proyectan, ya que el hecho de que sus familias hayan migrado hace que su identificación étnica se solape tras otras referencias de identificación y adscripciones, tales como “pobre”, “migrante” o “provinciano” (Hecht, 2011). Respecto del bilingüismo, estos niños no hablan la lengua indígena sino el español como

primera lengua y eso también pareciera implicar una distancia con el modelo implícito de una educación bilingüe, ya que oficialmente no se han diseñado propuestas educativas claras para los casos de desplazamiento lingüístico, como el que está atravesando este asentamiento. En consonancia con ello, los niños y las niñas asisten a una escuela donde la lengua indígena no tiene un espacio para reactualizarse y ser apropiada por aquellos que o bien la desconocen, o bien sólo la entienden. La escuela no está llevando adelante ningún tipo de estrategia didáctica particular ni en el área de Lengua ni en ninguna otra. Por ejemplo, se carece de programas específicos para la enseñanza del toba mientras que se cuenta con clases de inglés durante toda la escolarización obligatoria. En resumen, el panorama presentado respecto de la situación que están viviendo los niños y las niñas es muy complejo y está atravesado por múltiples contradicciones, en donde la escuela no cuenta con estrategias para la atención de sus necesidades (Hecht, 2011). No obstante, no se trata de señalar las falencias de la institución sino de comprender cómo ese hiato entre lo dicho en la legislación y lo realmente efectuado hace que muchos niños sean sutilmente expulsados de la escolaridad.

Por otra parte, en una escuela primaria rural del conurbano bonaerense sucede algo sobresaliente, ya que a pesar de que la institución presenta una gran diversidad cultural producto de su contexto<sup>4</sup>—recibiendo por lo tanto niños/as tobas/*qom*, migrantes bolivianos y de distintas provincias de la Argentina, así como hijos de migrantes bolivianos—, no se la reconoce o, mejor dicho, se invisibiliza una parte más que importante. De esta manera, para la escuela, los “otros” culturales son los niños/as tobas, ellos son el otro exótico dentro de la institución, a pesar de que exista un “descreimiento” acerca de su identidad étnica por el hecho de provenir de lugares marginales de Buenos Aires y, según la mirada docente, haber perdido ciertas prácticas culturales o marcas distintivas de su cultura, como es por ejemplo la lengua toba. Vemos por ende, la existencia de una mirada esencialista, inmóvil y ahistórica sobre las identidades, la cual produce que los niños/as de la comunidad toba sean caracterizados como “no tan tobas”. Ante esta situación, la escuela propone llevar a cabo un proyecto sobre la cultura toba pero, en contra de lo esperado, sólo en el curso que presenta mayor cantidad de niños/as de la comunidad. El objetivo de dicho proyecto, en relación directa con la ya mencionada mirada esencialista sobre las identidades, es “mostrarles su cultura”, ya que se cree que estos niños/as no la conocen, así como tampoco su historia y sus raíces. De esta forma, la lógica para confeccionar un proyecto sobre diversidad cultural pareciera ser tener en cuenta sólo al grupo que presenta mayor “exotismo” y aplicarlo únicamente en el curso en el cual se concentra la mayor cantidad de sujetos que conforman dicho colectivo; se deja así de lado al resto de los estudiantes que también presentan saberes, cosmovisiones y experiencias de vida diversas pero que, sin embargo, no son apreciados como “la diversidad cultural” (Taruselli, 2014).

En resumen, debemos decir que la no implementación de esta modalidad en la provincia de Buenos Aires es un hecho muy complejo que amerita ser investigado con mayor profundidad y dedicación que lo poco que hemos señalado en estas páginas. Sin embargo, no podíamos soslayar estas apreciaciones porque la omisión de situaciones como las de las instituciones educativas de los contextos donde investigamos plantean complejos escenarios que desafían la posibilidad de que esos niños y niñas puedan permanecer en el sistema educativo sin ser expulsados en su devenir.

## Interculturalidad y exclusión

Las discusiones en torno a la interculturalidad son muy complejas ya que el equilibrio entre la visibilidad y la negación, la paridad y la diferencia, la afirmación y la estigmatización es sutil. Como sostiene la antropóloga Dolores Juliano (1997, p. 29): "Así el camino va, desde el pedido de la igualdad, al reconocimiento de la diferencia". En ese sentido, es importante que las políticas y prácticas en favor de la igualdad no solapen ni anulen a la diversidad, así como también las políticas y prácticas pro diversidad tienen que evitar mantener o enmascarar la desigualdad. Ya que, como indica Gimeno Sacristán (2008), todas las desigualdades son diversidades, aunque no toda la diversidad supone desigualdad. Por ello, se debe estar atento a que bajo el paraguas de la diversificación, no se esté encubriendo el mantenimiento o la provocación de la des-

igualdad. Reiteramos: las políticas y prácticas a favor de la igualdad pueden anular la diversidad, las políticas y prácticas estimulantes de la diversidad quizás consigan mantener, enmascarar y fomentar algunas desigualdades (Gimeno Sacristán, 2008). En pocas palabras, y para concluir, coincidimos con el aporte de Novaro (2006) en el sentido de que hay que evitar que la interculturalidad sea usada como discurso para justificar la exclusión. ■

### NOTAS

1. Hecht desde 2002 investiga sobre aspectos referidos a la socialización lingüística y biografías escolares de población indígena toba/qom en un barrio del Gran Buenos Aires (Pilar). Taruselli desde 2011 estudia prácticas, discursos y representaciones docentes de una escuela rural del conurbano bonaerense en relación con la diversidad étnico-nacional de su estudiantado (niños tobas/qom, migrantes bolivianos e hijos de migrantes bolivianos).
2. Como la ley n° 11.331, decreto n° 1859 (2004), ley n° 12.917, ley n° 13.115, decreto n° 3225/04 referido a la creación del Registro Provincial de Comunidades Indígenas y el decreto N° 798 (2005).
3. Nos referimos a los documentos: "Género, generación y etnicidades en los mapas educativos contemporáneos" (2007), "Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa" (2007) y "Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la provincia de Buenos Aires, Niveles Inicial y Primaria" (2007).
4. La escuela se encuentra en una zona rural rodeada de quintas hortícolas y "hornos de ladrillo". Muchas de las familias que trabajan en estos lugares proviene de países limítrofes, en su mayoría de Bolivia, así como también del interior de la Argentina. En varias ocasiones, las familias llegan con sus hijos por un tiempo determinado, en época de trabajo, y luego cuando esta finaliza, retornan a sus hogares. Esta es la llamada "población golondrina".

## INFORMACIÓN ADICIONAL

### BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, G. y Díaz, R. (2004). "¿Es la educación intercultural una modificación del *statu quo*?". En Díaz, R. y Alonso, G. (comps.). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Argentina (2007). Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688.
- Diez, M. L. (2004). "Reflexiones en torno a la interculturalidad". En *Cuadernos de Antropología Social*, n° 19 (FFyL, UBA).
- Diez, M. L. y Hecht, A. C. (2013). "Interculturalidad en educación: discusiones y desafíos". En las XIV Jornadas y I Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior (XIV JELENS - I CLELENS), 23, 24 y 25 octubre de 2013. Universidad Nacional de La Pampa.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas". En AAVV: *Atención a la diversidad*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo y Graó.
- Hecht, A. C. (2011). "¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y las niñas de un barrio toba". En: Novaro, G. (coord.). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos, pp. 45-63.
- Hecht, A. C. (e/p). "Escolarización de hablantes de toba/qom: cruces entre políticas, estadísticas y trayectorias escolares". En *Papeles de Trabajo*, n° 27. Julio 2014. Centro Interdisciplinario de Estudios Etnolingüísticos y Antropológicos Sociales, Universidad Nacional de Rosario.
- Hecht, A. C. y Szulc, A. (2006). "Los niños indígenas como destinatarios de proyectos educativos específicos en Argentina". En *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*. Año 4. N° 4. Cochabamba: PROEIB Andes / GTZ, pp. 45-66.
- Juliano, D. (1997). "Universal/Particular, un falso dilema". En: *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires: Ciccus.

- Novaro, G. (2006). "Educación intercultural en la Argentina: Potenciales y riesgos". En *Cuadernos Interculturales* 4 (6), pp. 49-60.
- Taruselli, M. E. (2014). "Escolarización en contextos de diversidad lingüístico-cultural: un estudio etnográfico sobre una escuela rural de la provincia de Buenos Aires donde asisten niños tobas/qom, migrantes bolivianos e hijos de migrantes bolivianos". Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).
- Walsh, C. (2009). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: insurgir, re-existir y re-vivir". En Melgarejo, P. (comp.). *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional - CONACyT - Plaza y Valdés.
- Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En Viana, J.; Tapia, L. y Walsh, C.: *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

María Eugenia Taruselli. Profesora y licenciada en Ciencias Antropológicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Docente en escuelas secundarias del conurbano bonaerense. La línea actual de investigación es sobre biografías escolares de niños/as y jóvenes que presentan múltiples identificaciones étnico-nacionales. C.e: me.taruselli@gmail.com

Ana Carolina Hecht. Doctora en Ciencias Antropológicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Docente en esta universidad e investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). La línea de investigación actual se vincula a problemáticas educativas y sociolingüísticas de niños/as y jóvenes indígenas en contextos de diversidad étnica y desigualdad social. C.e: anacarolinahecht@yahoo.com.ar