

Desencuentros de la escuela secundaria con las políticas de la interculturalidad en la ruralidad catamarqueña*

Cecilia Evangelina Melendez

Instituto Regional de Estudios Socio-culturales (IRES) – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina

Marcela Emilia Díaz

Instituto Regional de Estudios Socio-culturales (IRES) – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina

Leandro D'Amore

Instituto Regional de Estudios Socio-culturales (IRES) / Tramas, Laboratorio de Estudios Políticos y Debates Regionales, Argentina

<https://doi.org/10.7440/antipoda51.2023.07>

Cómo citar este artículo: Melendez, Cecilia Evangelina, Marcela Emilia Díaz y Leandro D'Amore. 2023. "Desencuentros de la escuela secundaria con las políticas de la interculturalidad en la ruralidad catamarqueña". *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* 51: 159-185. <https://doi.org/10.7440/antipoda51.2023.07>

Recibido: 15 de junio de 2022; aceptado: 14 de diciembre de 2022; modificado: 15 de enero de 2023.

Resumen: con la sanción de la Ley de Educación Nacional del año 2006 se instauró en Argentina la obligatoriedad del nivel secundario, lo que impulsó acciones para ampliar la cobertura y garantizar el acceso a este nivel educativo a sectores y contextos no alcanzados hasta el momento. La misma normativa dispone la creación de las modalidades de educación intercultural bilingüe y de educación rural, transversales a todos los niveles educativos,

* El presente artículo muestra parte de los resultados del proyecto de investigación "Cartografías de las múltiples escuelas secundarias y la experiencia escolar desde la perspectiva de los jóvenes y los profesores de la Provincia de Catamarca, 2019-2021", dirigido por del Dr. José Yuni. El proyecto ha contado con el financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación. Los/as investigadores/as involucrados/as pertenecen al Instituto Regional de Estudios Socio-culturales (IRES) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa). Agradecemos a la Dirección de Educación Rural del Ministerio de Educación de la provincia de Catamarca que autorizó la realización del trabajo de campo en las escuelas de la jurisdicción.

para alcanzar la diversidad y singularidad de comunidades a lo largo del país. Sin embargo, el federalismo permite que cada provincia o jurisdicción, en este caso la provincia de Catamarca, implemente de manera particular las orientaciones generales de la política educativa. Pasados algunos años de la creación de escuelas secundarias rurales en territorio de comunidades indígenas nos proponemos analizar cómo es la relación entre la escuela secundaria y las comunidades originarias. Esta investigación de tipo cualitativo con enfoque interpretativo desarrolló su trabajo de campo en dos comunidades originarias ubicadas en contextos rurales de la provincia de Catamarca. El estudio se hizo mediante entrevistas con representantes de las comunidades originarias y docentes de las escuelas. A través de dicha investigación revelamos las demandas y tensiones en torno a la efectivización del derecho a la educación y las políticas para la educación intercultural, puntualmente en el nivel secundario. Asimismo, identificamos asimetrías en la toma de decisiones, contradicciones entre los postulados de la educación intercultural y los mandatos clásicos de la escuela secundaria, y fundamentalmente tensiones en torno a la noción de educación que sostienen las instituciones del Estado y la que tienen y demandan las personas que la reciben.

160 ■ **Palabras clave:** comunidades indígenas, demandas, educación intercultural bilingüe, educación rural, educación secundaria, identidades.

Disencounters between Secondary School and Interculturality Policies in Rural Catamarca

Abstract: The enactment of the National Education Law in 2006, made secondary education compulsory in Argentina. This prompted actions to expand coverage and guarantee access to this level of education to sectors and contexts that had not been reached until then. The legislation also provides for the creation of intercultural bilingual education and rural education modalities —cross-cutting to all educational levels— in order to reach the diversity and distinctiveness of communities throughout the country. However, federalism allows each province or jurisdiction, in this case the province of Catamarca, to implement general educational policy guidelines in its own way. A few years on from the creation of rural secondary schools in indigenous territories, we analyze the relationship between the secondary school and the native communities. The fieldwork for this qualitative research with an interpretative approach was undertaken in two native communities located in rural contexts in the province of Catamarca, and involved interviews with representatives of the native communities and teachers of the schools. Our research revealed the demands and tensions surrounding the realization of the right to education and the policies for intercultural education, specifically at secondary level. We also identified asymmetries in decision-making; contradictions

between the postulates of intercultural education and the classic mandates of the secondary school; and, fundamentally, tensions surrounding the notion of education held by state institutions and that held and demanded by the people who receive it.

Keywords: Demands, identities, indigenous communities, intercultural bilingual education, rural education, secondary education.

Desencontros da escola secundária com as políticas da interculturalidade na ruralidade catamarquenha

Resumo: com a aprovação da Lei de Educação Nacional de 2006, foi instaurada na Argentina a obrigatoriedade do nível secundário, o que impulsionou ações para ampliar a cobertura e garantir o acesso a esse nível educacional e a contextos não atingidos até aquele momento. A mesma legislação dispõe a criação das modalidades de educação intercultural bilingue e de educação rural, transversais a todos os níveis educacionais, para se chegar à diversidade e singularidade de comunidades por todo o país. Contudo, o federalismo permite que cada província ou jurisdição, nesse caso a de Catamarca, implemente de maneira particular as orientações gerais da política educacional. Passados alguns anos da criação de escolas secundárias rurais em território de comunidades indígenas, propomo-nos analisar como é a relação entre a escola secundária e as comunidades originárias. Esta pesquisa de tipo qualitativo com abordagem interpretativa desenvolveu seu trabalho de campo em duas comunidades originárias localizadas em contextos rurais da província de Catamarca. O estudo foi realizado a partir de entrevistas com representantes das comunidades originárias e docentes das escolas. Por meio dessa pesquisa, revelamos as demandas e tensões em torno da efetivação do direito à educação e de políticas para a educação intercultural, em específico no nível secundário. Além disso, identificamos assimetrias na tomada de decisões, contradições entre os princípios da educação intercultural e mandatos clássicos da escola secundária, e fundamentalmente tensões quanto à noção de educação que apoiam as instituições do Estado e a que as pessoas que a recebem têm e demandam.

Palavras-chave: comunidades indígenas, demandas, educação intercultural bilingue, educação rural, educação secundária, identidades.

En Argentina se han identificado al menos 31 pueblos indígenas, los cuales corresponden al 2,38 % de la población total del país (Indec 2012). Entre estos se encuentran los pilagás, mocovíes, chiriguano, chanés, tapietés, mbyá, wichí, mapuche, toba, kolla, nivacleés, guaraní, tupí-guaraní, diaguita/diaguita calchaquí, ava-guaraní, tehuelche, chorotes, rankulche, huarpe y ona. Debido a esto se considera que es un país pluriétnico y multilingüe¹. En la provincia de Catamarca el 1,9 % de la población se reconoce perteneciente o descendiente de algún pueblo indígena. El 72,5 % de la población indígena se autorreconoce descendiente o perteneciente al pueblo diaguita-calchaquí; además, se registran adscripciones a otros pueblos indígenas, como el quechua (5,8 %), kolla (5,4 %), atacama (1,3 %), guaraní (1,5 %), toba (3,9 %), mapuche (4,4 %) y otros (5,0 %) (Indec 2015).

La Constitución Nacional de 1994 en su artículo 75 inciso 17 reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural². En consonancia con el reconocimiento de estos derechos constitucionales la Ley de Educación Nacional 26206 (en adelante LEN) instaura la modalidad de educación intercultural bilingüe (en adelante EIB) para todos los niveles de educación obligatoria³. No obstante, la educación argentina ha experimentado un proceso diferencial en relación a la implementación de la LEN y resoluciones posteriores. Esto se explica, en parte, por la forma de gestión adoptada en la política educativa nacional⁴. El Consejo Federal de Educación (CFE) es el organismo que congrega a los ministros de Educación de las jurisdicciones provinciales del país y al ministro de Educación de la nación. Tiene el objetivo de definir las políticas educativas de manera articulada en cada jurisdicción-provincia, ya que cada una de estas tiene a su cargo la gestión de la educación en su territorio. Sin embargo, las provincias con mayores recursos técnicos y económicos despliegan estrategias propias en el diseño y administración de la educación, mientras que, las jurisdicciones con menor desarrollo técnico-económico poseen escasas capacidades de gestión, con lo que dependen o asimilan las decisiones centrales (Galarza 2009). La asimetría nación-provincias no es homogénea, esto se

- 1 Resolución N.º 107/99 Consejo Federal de Cultura y Educación, 29 de septiembre de 1999, por la cual se resuelve el marco legal de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_107-99.pdf
- 2 La incorporación del artículo 75 expresa un cambio de paradigma en materia de derechos humanos indígenas respecto de la Constitución de 1853 que en su artículo 67 inciso 15 sostenía: “Proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo”.
- 3 Ley N.º 26 206 o Ley de Educación Nacional, 14 de diciembre de 2006, tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional Argentina y los tratados internacionales incorporados a ella. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- 4 El federalismo implica que los lineamientos de la política educativa del país son definidos por el Poder Legislativo Nacional con la sanción de leyes que rigen en todo el país y por el Poder Ejecutivo representado por el Ministerio de Educación de la Nación que se expresa a través de resoluciones. A nivel subnacional se replica este esquema organizativo en cada jurisdicción provincial.

evidencia en el disímil abordaje de la EIB a lo largo del territorio argentino (Hecht 2015; Nuñez y Casimiro 2019).

De acuerdo con las políticas educativas dispuestas a nivel nacional, a las que se adhieren las provincias, la interculturalidad es un modo particular de mediación de las alteridades culturales circunscritas al ámbito de la escuela y de su inserción comunitaria tanto en la ruralidad, como en la urbanidad. En su ejercicio como una política de ciudadanía, diferencia e identidad no tuvo el despliegue esperado. Especialmente como una forma de racionalidad gubernamental que debiera intervenir, por ejemplo, ante situaciones de discriminación, sea por raza, género, edad, lengua, religión y cultura, pertinentes a la constitución de una soberanía territorial y educativa (Avalo 2021).

En el contexto actual de incertidumbre en torno a una identidad nacional y de reemergencia política de las comunidades originarias del país (Rodríguez 2017; Trincheró 2009), nos interesa enfocarnos en la dimensión de las tensiones y las demandas que tienen al respecto los pueblos indígenas de la provincia de Catamarca. Específicamente sobre la gestión de una educación intercultural participativa que fortalezca la vinculación escuela-comunidad en localidades donde se viven situaciones irrespetuosas en cuanto a los derechos educativos y territoriales que protegen las alteridades y diferencias creativas del / de la otro/a. Se expondrán de qué forma se ha logrado llegar a acuerdos sobre las maneras en que la educación formal sea asimilada en sus propios términos comunitarios tradicionales. Para analizar estas cuestiones, se realizó un trabajo de campo en enero del año 2020, en el que se recogieron testimonios a través de entrevistas con docentes y representantes de comunidades originarias y observaciones en escuelas secundarias. Asimismo, es necesario señalar que los/as autores/as de este trabajo cuentan con reflexiones y posiciones políticas mediadas por sus experiencias laborales y académicas, vinculadas al campo de la educación y, particularmente, a la modalidad de EIB. Por lo tanto, se parte de cierto marco de entendimiento y apreciaciones previas sobre las políticas educativas de la interculturalidad y su implementación a nivel local. Es decir, partimos del hecho de las relaciones asimétricas y las condiciones desfavorables que hubo en Catamarca con la implementación de la EIB en el contexto de las escuelas secundarias rurales porque estamos convencidos/as de que estas relaciones y condiciones están por encima de los pocos elementos positivos que pudieron ser registrados en las entrevistas a docentes y directivos/as, y que claramente no fueron señalados por las comunidades originarias (integrantes y estudiantes).

El texto propone una estructura dividida en cinco partes. Primero, nos interesa explicar la realidad socioeducativa de la implementación de la escuela secundaria en Argentina, la controvertida inserción de la modalidad de EIB como un proyecto político de inclusión y las repercusiones de una política de la identidad en la matriz y la gramática escolar. Segundo, queremos mostrar cómo la interculturalidad es instrumentada como una política de Estado, resaltando sus puntos críticos y proponiendo una alternativa. En tercer lugar, exponemos la descripción del marco

metodológico desde el cual se trabajó en el campo con estudiantes y docentes, diagramando un posicionamiento dialógico y cualitativo para el recabado de información y la interpretación de múltiples conversaciones. En la anteúltima parte nos concentramos en transmitir algunas de las distintas demandas y tensiones, descubiertas en las discrepancias que los/as entrevistados/as sentían con respecto a la escolaridad rural, el nivel secundario y la carencia de medidas interculturales para una diferencial educación de las comunidades originarias. A modo de cierre discutimos los desencuentros entre los intereses comunitarios y el contenido curricular de la institución escolar, reflejando generalidades de la finalidad de la escuela secundaria y sus desacuerdos con las exigencias para una adecuada aplicabilidad de la EIB.

La secundaria, la EIB y las identidades en disputa

En la escuela secundaria actual persisten en gran medida formas de organización y objetivos de su origen, que generan tensiones mediadas por su expansión y la tendencia a la universalización. Tedesco (1986) señala que la escuela secundaria tuvo en su fundación un esquema selectivo como formadora de los sectores de élite que habilitaba la continuidad de estudios superiores (Dussel 1997; Dussel y Pineau 1995; Southwell 2011a). En los últimos años, la investigación educativa en la Argentina ha hecho foco en el análisis del formato escolar de la escuela secundaria, observando que el modelo único de organización tiende a generar fracaso entre aquellos/as jóvenes que se encuentran más alejados social y culturalmente de la institución escolar (Acosta 2012; Terigi 2008). En términos prácticos la escuela no siempre fue inclusiva (Dussel 2004). La cuestión de la inclusión es un proyecto político actual en sociedades que han excluido sistemáticamente a determinados grupos sociales, en este caso, a las comunidades originarias (Popkewitz 1991). Recientemente, han tenido lugar algunos corrimientos y transformaciones en los modos en que se concreta la escolarización en las escuelas urbanas y rurales e incluso en los distintos sectores, las cuales empiezan a regirse por patrones alternativos que reinventan esas modalidades excluyentes como estrategia de acceso a la educación de grupos postergados (Gluz 2013; Southwell 2011b; Unicef y Flacso 2018; Ziegler y Nobile 2014).

En el país la intención de promover la inclusión de las comunidades indígenas dentro del sistema educativo, el cual históricamente había desatendido la diversidad de sujetos de la educación que habitaban las aulas, tiene más antecedentes en experiencias particulares que en la administración central de la educación (Artieda y Rosso 2005; Giordano 2004). Es a partir del 2006, con la creación de la modalidad de EIB, que existe una normativa que recoge las demandas, actuales e históricas, de grupos socioculturales que pretenden una educación de acuerdo a sus formas de vivir y pensar(se) en un mundo occidental y moderno (Lazzari 2007; Novaro y Hecht 2017). Sin embargo, en la práctica, en términos de inclusión, muchas de las políticas educativas dirigidas a la interculturalidad se han enfocado, primariamente, en generar apoyos económicos para la escolaridad de estudiantes pertenecientes

a pueblos originarios. Estas experiencias solo han generado un multiculturalismo monodireccional adoptado por el Estado Nacional con el fin unánime de integrar la diferencia y diluir las alteridades insurgentes (Benhabib 2006; D'Amore y Díaz 2020; Serrano 2017). La prioridad del sistema educativo en Argentina es la formación de ciudadanos/as dentro una sociedad pluricultural, bajo la tutela de un Estado que homogeneiza de acuerdo a los derechos civiles y, en el marco de esta imperativa política, la interculturalidad significa el aislamiento progresivo de las comunidades indígenas, antes que su inclusión (Novaro y Hecht 2017; Zapata 2019).

La incorporación de la EIB en la educación argentina genera una tensión en la matriz escolar tradicional que responde básicamente a la Modernidad y a ideales religiosos, culturales y sociales hegemónicos, que se presentan en pares antagónicos, los cuales configuran opuestos binarios de identificaciones posibles. Desde este binarismo la formación de identidades se desarrolla por comparación social y por oposición o contraste entre el endogrupo y el exogrupo (Abrams y Hogg 1999; Berreby 2008). La tendencia homogeneizante de la educación argentina opuso la figura de lo indígena al ideal de ciudadano/a moderno/a. Esta oposición funciona como par antagónico al servicio de la formación de los/as estudiantes, basada en un articulado sistema de premios y castigos orientado a la identificación con aquel ideal⁵.

La matriz de pares antagónicos habilita o inhabilita identificaciones posibles. De acuerdo con Butler (2005), los vectores identitarios que estructuran el orden social y se representan en el discurso social expresan dos posiciones antagónicas: una hegemónica y otra subalterna. La primera es valorada, como el género masculino en la matriz genérica y la cultura letrada en la matriz escolar, mientras que la segunda es desvalorizada y subalternizada, por ejemplo, el género femenino y las culturas populares y originarias. Para que estas matrices funcionen en su capacidad performativa opera en ellas el fantasma de la penalización y represión, aunque subsistan y emerjan formas de resistencia que intenten subvertir la lógica clasificatoria de la escuela. La regulación de esta clasificación binaria se realiza a través de formas escolares de preferencia/rechazo o de gestos de valoración/desprecio. En concreto, la pureza y/o superioridad étnico-racial que adopta como valor hegemónico lo blanco va en detrimento de posiciones subalternizadas y menospreciadas de lo indio y lo negro, conforme a los imaginarios sociales y procesos de formación de identidad que operan en los aparatos ideológicos del Estado nacional, principalmente la escuela, formando el arquetipo de una nacionalidad/ciudadanía argentina (Aravena, Morales y Oehmichen 2021). En otro sentido, el par binario que se estructura en torno a la racionalidad moderna de progreso se expresa en la referencia territorial

5 La operatoria de la gramática escolar consiste en distribuir premios y castigos para reforzar el mérito como valor social y fundamentalmente escolar. Con la promesa de un premio que puede ser una buena nota, el reconocimiento pedagógico o la estima de docentes y compañeros/as se orienta la identificación de los/as adolescentes hacia las posiciones hegemónicas por las que se obtiene mayor prestigio y reconocimiento social. Por el contrario, mediante castigos como el aislamiento, la burla o las malas notas se desalienta y sanciona la identificación hacia el otro par antagónico, connotado como disvalor social (Melendez y Yuni 2014; Sinisi 1998).

que contrapone lo urbano a lo rural, el primero representando el contexto de la modernidad y el cambio, y el segundo la tradición y la repetición. Por el carácter transitivo, los llamados contextos periféricos y marginales son asimilados a lo rural en tanto que se los connota con los mismos atributos (Sinisi 1998).

Las políticas educativas interculturales pueden deshacer el binarismo al introducir una *terceridad*, que produce un quiebre en la lógica binaria y propone nuevas disposiciones que desestabilizan el modelo tradicional⁶. Esto obliga a los sujetos a repositionarse subjetivamente, a revisar sus prácticas y reelaborar sus narrativas personales y sociales. En el caso de la última reforma impulsada por la LEN del 2006 desde una lógica inclusiva para introducir la EIB y el reconocimiento de los pueblos originarios como sectores históricamente excluidos por el Estado-nación, la terceridad incorporada que tensiona la matriz escolar de los pares antagónicos es el respeto a una diversidad sociocultural que excede el binomio de dos identidades enfrentadas.

Con la terceridad debería entenderse una posición, una situación que altera la relación entre las posiciones hegemónicas y subalternas, producida por una otredad o por un/a otro/a que marca una diferencia más allá de la díada de un ser nacional y uno originario. Este tercer lugar puede ser ocupado por las divergencias de una diversidad cultural y de identidades, como son las realidades socioculturales del ser mestizo/a o ser migrante. Provoca una borrosidad en la línea de confrontación entre lo nacional y lo originario, por esa vía, se pone en perspectiva ya no una relación binomial sino la interacción de múltiples identidades fronterizas. Por eso mismo en la terceridad se engendra una articulación de las diferencias culturales, en tanto espacios de entremedio donde tienen lugar creatividades para elaborar estrategias de identidad —singular o comunitaria— que conducen a nuevos signos identitarios, a sitios de colaboración y cuestionamiento, que innovan las políticas educativas y las definiciones de ciudadanía. La EIB debe agenciarse en esos espacios de entremedio, donde tienen lugar encuentros intersticiales que rehacen continuamente las fronteras en las que se desarrolla la performatividad de las identidades diferenciales, tanto en las comunidades rurales como en las metrópolis globales.

Los reiterados intentos de introducir cambios en el nivel secundario dan cuenta de una sólida estructura cimentada, no solo en prácticas rutinizadas en las que estudiantes y docentes son socializados/as, sino también de una matriz estructurada y estructurante basada en modelos de identificación posibles, a los cuales se aspira indeclinablemente durante la formación. La articulación de esa matriz junto a una *gramática escolar* sostiene la escuela y su forma de producción de

166 ■

6 La noción de *terceridad* fue utilizada en la filosofía peirceana para explicar las normas y significados culturales que hacen de vinculación entre la *primeridad* de las percepciones sensibles y la *segundidad* del objeto concreto que es percibido. De esta manera la terceridad comprende el hábito de simbolizar el mundo que tiene una sociedad determinada (Peirce 1931-1958). También esta noción es utilizada en el psicoanálisis moderno para distinguir un espacio, una situación, una persona, como la exterioridad de la perspectiva de un/a tercero/a que comprende la relación dual entre el yo y el/la otro/a, entre el/la psicoanalista y el/la paciente, introduciendo una diferencia (Benjamin 2004; Lebrun y Volckrick 2005).

sujetos y subjetividades⁷. Allí se mantiene perdurable el sistema de premios y castigos que orientan las acciones hacia lo deseable, mientras que se desalienta la identificación con lo antagonico.

Mientras la matriz es el contenido del orden escolar en sus lógicas, principios y supuestos, la gramática escolar constituye las reglas y prácticas rutinizadas que le dan forma y sostienen a esa matriz. La gramática es aprendida de manera implícita, como la manera genérica de hacer siempre las cosas en la escuela, que permite la incorporación subjetiva de la matriz escolar. Los cambios en el formato escolar obtuvieron aceptación, tal vez porque estuvieron orientados hacia los modos exteriormente más visibles y superficiales, pero sin modificar la matriz y la gramática de la escuela. Y es en esa profundidad de la lógica de la escolaridad pública en Argentina donde debe residir el impacto de las políticas educativas de una interculturalidad crítica, entendida como un proyecto ético-político democrático y transformador, orientado a la construcción de ciudadanías interculturales (Tubino 2005).

La política de la interculturalidad

Es importante distinguir que el uso institucional del concepto de *interculturalidad* es una forma de instrumentalizar los vínculos con colectivos culturalmente diversos para favorecer la cohesión social (Ferrão 2013). La interculturalidad como política de Estado se ha utilizado como un dispositivo de control y promoción de la diversidad y diferencia cultural para el mantenimiento de un orden biopolítico, que se fundamenta en la existencia y reproducción de una alteridad, bajo miradas paternalistas y asistencialistas (D'Amore y Díaz 2020). Esta forma de instrumentalizar la interculturalidad en las políticas públicas es lo que Fidel Tubino (2005) ha denominado interculturalismo funcional, el cual “busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes” (3). Por lo tal, reproduce el modelo societal hegemónico. La interculturalidad como recurso instrumental desvirtúa todo conflicto entre grupos diferenciados/estratificados, desdibujando las responsabilidades institucionales en la subalternización de las otredades y promoviendo un discurso de integración que sitúa el conflicto en el/la otro/a (Maldonado y Del Valle 2016). Este carácter funcional del interculturalismo está mediado por lo que María Bertely (2013) ha señalado en su análisis como políticas de *arriba hacia abajo*. La verticalidad opera al definir por lógica a las políticas públicas, los problemas, objetivos, acciones, metas y recursos. *Desde arriba* las políticas son definidas por las instituciones. Van desde los expertos hacia la población general o ciertos grupos, en tanto meros destinatarios. De este modo, las políticas se materializan en diferentes programas y planes que carecen de reflexión crítica: reproducen prejuicios —por ejemplo, asociando la baja calidad educativa con la pobreza, o lo

7 Tyack y Cuban (2001) acuñaron el concepto de gramática escolar en el marco del análisis de los procesos de reformas educativas producidas en los Estados Unidos entre las décadas de 1960 y 1990. A través de este concepto procuraron analizar las resistencias y las apropiaciones que las escuelas realizan ante las propuestas de cambio generadas desde las macro políticas.

indígena a lo rural—; adoptan un carácter paternalista y misionero, que hace que sus acciones tiendan a ser fundamentalmente prescriptivas; y, en consecuencia, obturan la participación de los sujetos hacia quienes están dirigidas la definición, el diseño, la diagramación y vigilancia de sus propias escuelas (Bertely 2013).

Un camino alternativo lo recorre la interculturalidad crítica, que ofrece un campo reflexivo amplio para analizar las prácticas y políticas educativas al centrarse en las relaciones de poder, las desigualdades, las condiciones del diálogo y la transformación social (Walsh 2012). Este posicionamiento se fundamenta en una política de la diferencia, la cual se manifiesta en situaciones concretas atravesadas por relaciones de poder y desigualdades. Se apunta a la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir nuevas relaciones entre esos/as diferentes, lo que supone empoderar a aquellos/as que históricamente fueron considerados/as inferiores (Diez 2004; Ferrão 2013, 2010).

Desde trabajos previos en la modalidad de EIB de Catamarca, ante la lógica de la “implementación” de las políticas educativas “inclusivas” impartidas por los/as funcionarios/as ministeriales provinciales y nacionales, se viene apostando por un posicionamiento crítico de la interculturalidad para enfrentar las grandes contradicciones surgidas por la falta de atención a los reclamos de los/as destinatarios/as de aquellas políticas. Por esta razón, se ha planteado la necesidad de construir espacios alternativos de diálogo, focalizados en recolectar testimonios de diferentes actores locales en torno a la problemática de la educación y la identidad en las comunidades originarias (D’Amore y Díaz 2020).

A partir de estas experiencias, en el ámbito institucional, entre funcionarios/as y agentes estatales, se pudo apreciar el desconocimiento de los derechos adquiridos por las comunidades originarias en materia de educación y un acusado descreimiento en torno a su importancia y la legitimidad de sus demandas. Se destaca, además, el grave inconveniente que supone la burocracia institucional para llevar adelante las transformaciones necesarias del sistema educativo que garanticen los derechos de los pueblos indígenas. Justamente porque los mecanismos burocráticos están organizados y estructurados de tal manera que no se habilita un diálogo con los sujetos que se reconocen como miembros de comunidades originarias. Mucho menos se dispone de los recursos necesarios para llevar adelante una apertura dialógica, ni se reflexiona acerca de los procesos a través de los cuales estos colectivos han logrado su reconocimiento ante el Estado, en tanto indígenas/originarios en su derecho a elegir una educación acorde a su modo de ser-pensar-vivir en el mundo global occidental (Díaz, en prensa).

Enfoque y diseño metodológico

La investigación marco de la que se desprende el presente artículo se desarrolla desde el enfoque cualitativo. Tiene una perspectiva interpretativa y reflexiva y un diseño general emergente y flexible (Flick 2004). Esta se propone la realización de un estudio multifocal de microinvestigaciones que abordan las diferentes expresiones de la escuela secundaria en el espacio geográfico de la provincia de Catamarca⁸. La elección de un diseño multifocal es pertinente en tanto se analizan fenómenos que remiten a reestructuraciones del nivel educativo en contextos diversos, a raíz de su expansión con fines democratizadores (Buendía, Colás y Hernández 1998). En este caso abordaremos las posibilidades de la EIB en escuelas secundarias y las demandas de las comunidades.

El diseño metodológico combinó varios focos de obtención de información: visitas a las escuelas, observación de momentos de la cotidianidad escolar (clases, recreos, actos escolares) y entrevistas individuales o en grupo con docentes y representantes de las comunidades originarias. El trabajo de campo se desarrolló en dos comunidades que se autodefinen como originarias⁹. Allí operan escuelas secundarias de periodo especial, que fueron creadas en el año 2012¹⁰. Es importante aclarar que las escuelas seleccionadas no se identifican para resguardar la identidad de las personas que proporcionaron la información, de acuerdo con lo establecido en el consentimiento informado presentado en cada entrevista¹¹.

Las dos comunidades responden a la siguiente caracterización:

- Comunidad A: de fácil acceso por caminos de tierra consolidada. En la localidad no todos/as los/as habitantes se reconocen de la comunidad originaria. La actividad económica está diversificada entre la crianza de caprinos y sus productos primarios, la producción de artesanías de cerámica, textilera y licores, el turismo —especialmente se distingue el uso de la lana de vicuña para elaboraciones locales— y el trabajo en el municipio. La escuela cuenta con 60 estudiantes distribuidos en seis años, comparten las actividades educativas tanto los miembros

8 Por ejemplo, las modalidades educativas permanentes de educación de jóvenes y adultos y secundaria rural, o la política de implementación federal de la modalidad secundaria 2030.

9 En el trabajo de campo participaron la Dra. Cecilia E. Melendez y el Lic. Leandro D'Amore, coautores/as del presente artículo. La Lic. Díaz colaboró con el análisis de las entrevistas y la escritura aportando a la reflexión teórica.

10 Su creación se realizó bajo la órbita de la modalidad de educación rural y ofrecen la orientación agro y ambiente, en cumplimiento a lo estipulado por la LEN sobre la obligatoriedad del nivel secundario.

11 Elaborado en conformidad con los principios éticos que rigen la relación entre las personas que son sujetos de investigación para las ciencias sociales y humanidades. Según los cuales los/as investigadores/as han de respetar la privacidad y están obligados/as a la confidencialidad de toda información, siendo cuidadosos/as con los archivos o listados que identifiquen a los individuos participantes (Conicet Comité de Ética 2006). Asimismo, el consentimiento previamente informado nos permite como autores/as ocultar la identidad del lugar y de las personas que allí residen, en la medida que las entrevistas revelaron varios aspectos críticos de la educación rural concerniente al mal funcionamiento de la EIB. Entonces el anonimato los protege de posibles perjuicios y reprimendas por parte de autoridades estatales y del propio Ministerio de Educación.

como los no miembros de la comunidad originaria. Funciona en un edificio recientemente inaugurado, compartido por el nivel primario y secundario.

- Comunidad B: de difícil acceso por camino de tierra, que por momentos es intran-sitable por la irregularidad del terreno y grandes bloques de piedras. Todos/as los/as habitantes de la localidad se reconocen como miembros de la comunidad indígena. La vida económica ronda principalmente por la producción vacuna y caprina, el empleo municipal, el cuidado de la hacienda agrícola, el turismo y —no muy desarrollada— la producción de artesanías locales. La escuela funciona en un edificio propio en el mismo predio que la escuela primaria, sin compartir espacio. Tiene organización por pluricursos en el ciclo básico que agrupa estudiantes de los tres primeros años del ciclo básico. La matrícula aproximada es de 35 estudiantes, 20 de ellos/as en pluriaño. La totalidad de los/as estudiantes recibe la beca para estudiantes de pueblos originarios.

En las entrevistas grupales se obtiene gran cantidad de información en poco tiempo (Yuni y Urbano 2014), que, en las condiciones de nuestra investigación, fue lo más provechoso, debido a las distancias a recorrer para acceder al trabajo de campo y a la poca disponibilidad de tiempo de las personas entrevistadas que alter-naron sus tareas docentes y domésticas con la finalidad de brindar las entrevistas. A partir de construir con antelación un guion de preguntas, se preveía el tramado de la estructura de una conversación durante las entrevistas, donde la información se expresaría en forma de un diálogo semiestructurado. Así se evitó la forma-lidad de cuestionarios y encuestas, para, primero, no generar temas cerrados y estar abiertos/as a la posibilidad de explorar otros temas afines, segundo, buscar constan-temente un intercambio de puntos de vista y, tercero, hallar maneras de no inhibir a las personas entrevistadas y facilitar percepciones más espontáneas y desenvueltas (Trindade 2016). La interacción dialógica entre los sujetos entrevistados conllevó que emergieran diferentes perspectivas sobre un tema. Esto nos permitió ver las coincidencias y divergencias respecto a hechos o las interpretaciones de los mismos, facilitar una comunicación más fluida sin someterse a limitaciones espacio-tem-porales y prestar atención a la sensibilidad de emociones, motivos, valoraciones, insinuaciones y comportamientos gestuales (Murcia y Puín 2015).

Las entrevistas se desarrollaron en enero de 2020, por dos integrantes del equipo de investigación que rotaron en sus roles para entrevistar y tomar nota del registro de información; simultáneamente, las conversaciones fueron grabadas con el consen-timiento de los/as entrevistados/as. En total se realizaron dos entrevistas individuales con miembros de las comunidades indígenas —una cacica y un representante del Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (Ceapi)— y dos entrevistas

grupales con docentes¹². Los ejes de indagación que estructuraron el guion de las entrevistas fueron diez: identificación del sujeto entrevistado; percepciones de la reforma de la escuela secundaria; identificación de la institución educativa y sus características —¿cómo es este centro de aprendizaje?—; identificación de la población; programas de inclusión socioeducativa que administra la institución escolar; la escuela y su organización institucional; relación institución educativa y comunidad; relación con los/as docentes y su labor; impacto de la implementación de la escuela secundaria; y perspectiva de los sujetos y aportes —¿cómo sería la escuela ideal para esta comunidad? En particular cada eje estuvo conformado por varias preguntas dirigidas de modo diferente para el sujeto de la entrevista: docentes y directivos/as y miembros de las comunidades originarias.

Algunas cuestiones de análisis surgieron de las expresiones de los/as entrevistados/as y de las referencias teóricas acerca de las finalidades de la escolaridad secundaria, la matriz de la escuela y la gramática escolar clásica. Dentro del concepto general de matriz nos interesó identificar las tensiones que generan los pares binarios diversidad/igualdad, indígena/blanco, rural/urbano y primitivo/moderno. Dichos pares están mediados por la gramática que promueve las políticas educativas en relación a la obligatoriedad del nivel secundario y la orientación de la lógica inclusiva de las particularidades de los contextos y sujetos educativos, asociados a las modalidades de Educación Rural (ER) y EIB. A la par, se trató de problematizar una serie de malestares que genera la escolaridad rural a propósito de la implementación de escuelas secundarias que mantienen su forma y contenido a los requerimientos urbanos y las aspiraciones provocadas por una educación secundaria como preparatoria para estudios superiores y las exigencias de un mercado global de trabajo e innovación tecnológica. Frente a estos cuestionamientos, se planteó reflexionar y discutir sobre una interculturalidad con espacios de participación y gramáticas escolares adecuados a las singularidades de distintas escuelas rurales y sus respectivas comunidades originarias.

Desencuentros y controversias

De las entrevistas se interpretan una gama de demandas y tensiones relevantes, que a continuación sintetizamos en diferentes núcleos semánticos.

La relación escuela-comunidad

El advenimiento de la escuela secundaria y su cuerpo docente trajo a las comunidades un intercambio fluido entre la institución escolar y su comunidad, propio de los contextos rurales en los que predominan lazos solidarios fuertes, necesarios

12 El Ceapi es un ente autónomo, autárquico y permanente creado en el marco de las transformaciones de la LEN, en la cuales se define la Modalidad de EIB. Está conformado por representantes de pueblos indígenas, elegidos/as por sus comunidades, pueblos u organizaciones, para la toma de decisiones en materia de educación.

para sobrellevar las dificultades del aislamiento geográfico. Los/as docentes entrevistados/as mencionaron que tienen buena relación con las familias, las cuales se muestran muy atentas cuando la institución escolar los/as necesita. Por su parte, en la comunidad se considera que los/as docentes poseen cierta autoridad social, lo que hace que en ocasiones se acuda a ellos/as en busca de soluciones a demandas que no necesariamente tienen que ver con lo educativo. Se recoge la impresión de una buena comunicación entre la escuela y la municipalidad del pueblo, en la medida en que siempre que se asiste a la delegación por algún problema se lo intenta resolver a la brevedad, como refaccionar los baños o el suministro de agua en invierno porque se congelan las cañerías.

De manera recíproca, se valora la disposición de los/as docentes frente a los requerimientos comunitarios, por ejemplo, en las fiestas patronales se solicitó la colaboración de la escuela y algunos/as docentes oficiaron como padrinos en la celebración. Sin embargo, los/as docentes explicitan que no existe comunicación fluida entre la escuela secundaria y la comunidad originaria, a través de su representante regional que es el Ceapi. Argumentaron que la cacica no vive en el pueblo y, cuando ella se encuentra allí, solo se reúne con la comunidad, no con los/as docentes y directivos/as de la escuela. Respecto al trabajo de los/as docentes y su compromiso con la vida comunitaria se han recogido testimonios de experiencias, destacadas por ellos/as mismos/as, como la creación de un pequeño diccionario de la lengua autóctona del lugar, en el que han recopilado muchas palabras, pero en el que ni la cacica ni el Ceapi intervinieron. La incomunicación pareciera ser de las dos partes: por un lado, la cacica de ese momento no exigía actividades particulares sobre las tradiciones culturales del lugar y, por otro, tampoco los/as docentes solicitaban la participación de parte de la comunidad originaria para las suyas.

172
■

El sentido y las aspiraciones de la escuela secundaria

La implementación de la secundaria significó para muchos/as docentes una modernización para la localidad. En parte redefinió la organización del pueblo, las casas se fueron concentrando en torno a la escuela, a diferencia de otras localidades donde las casas permanecen dispersas y alejadas. Se reconoce la importancia de la creación de la escuela secundaria, pues anteriormente los/as jóvenes tenían que emigrar hacia otros pueblos y ciudades periurbanas —donde sí existía la oferta académica— para continuar sus estudios del nivel medio. Esto dependía de las posibilidades económicas de las familias o de acceder a instituciones que ofrecían albergue a los/as estudiantes y generaba desarraigo.

Con la llegada de la secundaria los/as jóvenes permanecieron en el pueblo y, además de estudiar, pudieron continuar ayudando en los quehaceres de la hacienda y la elaboración de artesanías. De todas maneras, las entrevistas señalan que las familias instan a sus hijos/as adolescentes a ir a la secundaria para que “sean alguien y que se perfeccionen” y se queden trabajando en el pueblo. Incluso desde las asambleas de las comunidades originarias se charla con los/as jóvenes sobre sus inquietudes y

necesidades en relación a sus últimos años de secundaria. Por su parte, los/as docentes consideran que la implementación de la secundaria en estas localidades es una oportunidad única para los/as estudiantes, que egresan en condiciones óptimas para enfrentar las realidades sociales y laborales de otros lugares, especialmente urbanos.

Acá [la escuela] los chicos se empoderan mucho de derechos también, que por ahí antes no los tenían o no los conocían o no los hacían valer. Es como que acá, también lo que veo yo, es como que tienen una protección. (Docente de la comunidad B)

El acceso a la escuela secundaria obligatoria significó una vía de llegada a ciertos derechos civiles garantizados por el Estado a toda la población, como a la protección integral, a la salud sexual y reproductiva, a su participación ciudadana.

Con la implementación de la secundaria se aplaza la migración y el desarraigo de la juventud, pero si se desea continuar estudiando indefectiblemente los/as jóvenes deben emigrar porque no existen ofertas educativas de nivel superior en estas localidades. De esta realidad surge la pregunta ¿la secundaria prepara al/a la estudiante para irse de su pueblo? Los/as docentes explican que enseñan a los/as estudiantes para una vida más allá de su pueblo, para su desarrollo como profesionales en otros lugares mejor acondicionados. Sin embargo, la mayoría termina quedándose por cuestiones afectivas y económicas.

Yo sí, yo los preparo porque quiero que sean profesionales y acá no hay para que sean profesionales, yo los preparo, los hablo porque quiero que sean profesionales yo digo, yo quiero encontrármelos algún día en alguna capacitación docente, quiero que me atiendan no sé de radiología o de otra cosa y ellos “¿pero se puede?” yo [les digo] “sí se puede”. (Docente de la comunidad A)

Desde la óptica docente, la implementación del nivel secundario en estas localidades trajo nuevas aspiraciones, intereses y ambiciones que no necesariamente suponen el traslado de los/as estudiantes a ciudades periurbanas o metropolitanas. Por ejemplo, en algunas localidades rurales se empezó a romper la condición de aspirar tan solo a un trabajo en la municipalidad, acompañado de acciones vinculadas a los Institutos de estudios superiores más cercanos y a la universidad. Según un maestro, la intención es “ampliarles la gama de posibilidades que antes no tenían”, “mostrarles otro abanico de posibilidades”, o “darles como una aspiración a que sigan progresando” (docente de la comunidad B). Los/as docentes tienen la clara resolución de que si la secundaria no fuese obligatoria ni se hubiera instalado, los/as estudiantes reproducirían la dinámica de la comunidad: se quedarían en su pueblo trabajando en la municipalidad o en la hacienda familiar, y “se van a conformar y por ahí no van a poder progresar en algún momento” (docente de la comunidad B).

De esta manera, se instala un imaginario, ligado al par hegemónico que presenta lo urbano como el ideal de progreso y lo rural como lo atrasado. Se transmite la aspiración a crecer y de progresar fuera de la comunidad local. Se siente que

la secundaria abre a sus estudiantes la posibilidad de elegir entre otras oportunidades, que, como señala un maestro:

Uno tiende a guiar hacia esas posibilidades... que puede ser una liberación, entonces, lo que pasa por ahí es que se ve el potencial que tienen los chicos, y vos decís que por ahí sería un desperdicio tan grande que no lo aprovechen.
(Docente de la comunidad A)

¿Qué sucedería si un/a estudiante que ha sido excelente en sus estudios tiene como aspiraciones seguir trabajando en la hacienda de su familia con algún producto regional?, ¿qué sucedería si su potencial es quedarse en su pueblo?

Claramente en su tránsito por la secundaria los/as estudiantes construyen sus propias aspiraciones, relacionadas a sus modos de vida, a su contexto familiar y a lo impuesto por la escolaridad obligatoria. Además, con el uso de los medios masivos de comunicación se cree obtener cierta libertad de elegir qué oportunidades aprovechar. Entonces, ¿qué tipo de liberación se está creando, si al quitarse las “ataduras” locales de su comunidad y familia para empoderarse en otros contextos de estudio y trabajo globales, los/as estudiantes son subsumidos por la lógica de la modernidad y el capitalismo que se inculca desde la escuela secundaria? La libertad de unos es la conveniencia para otros.

174

■ **Demandas de “otro” tipo de enseñanza**

En estos contextos, los/as educadores/as se encuentran en un dilema entre lo que se establece que tienen que hacer institucionalmente y la realidad práctica de las clases. Asimismo, ellos/as reconocen que su formación inicial no fue adecuada para su desempeño en el contexto rural, pese a todo se dedican a trabajar con la diversidad en el aula, pero necesitan profundizar más en la interculturalidad. No todos/as los/as docentes incorporan la flexibilidad de los diseños curriculares para modificarlos, adaptarlos a la ruralidad, agregar y ampliar con nuevos contenidos temáticos. Por lo general se sienten obligados/as a planificar los contenidos como ya vienen prescritos desde el Ministerio de Educación provincial y nacional. No obstante, se entiende que el aprendizaje debe estar adaptado al medio local, argumentando que no es lo mismo enseñar en una ciudad periurbana que hacerlo en el pueblo rural. Para ejemplificar esto se recoge la apreciación de un docente, que señala que para enseñar los números enteros en los textos se recurre al ejemplo de un ascensor que sube y baja una cantidad de pisos, ante lo cual el mismo docente se interrogaba “¿dónde hay un ascensor aquí en este pueblo?” (docente de la comunidad B). Estas situaciones conllevan el esfuerzo y la necesidad de adaptar los recursos y contenidos a las condiciones de vida locales.

De parte de una cacica de una de las localidades se remarcó la necesidad de proyectos de concientización sobre las prácticas tradicionales con raíces ancestrales, para apaciguar algunos sentimientos de vergüenza entre los/as jóvenes. En particular se refirió al hecho que muchas jóvenes sienten vergüenza de usar polleras

de lana o el uso de chalecos por los jóvenes, especialmente en las festividades a la Pachamama, por lo que se sugiere revalorizar los tejidos del lugar y la forma particular de vestimenta¹³. En línea con esta idea, se denunció que en la secundaria se hicieron talleres de siembra, pero de productos foráneos, no del lugar. En general ella opinó que no se enseña “lo que uno es, lo que uno tiene, lo que uno hace y cómo se vive” (cacica de la comunidad A) en la comunidad originaria, esas prácticas y saberes no forman parte de las actividades escolares.

A la par de esto, se argumenta que los/as maestros/as rurales despliegan una enseñanza sin marcar diferencias culturales respecto a la comunidad local donde se encuentran enseñando. Se remarca que los/as estudiantes no aprenden sobre las comunidades originarias actuales en el territorio catamarqueño, tampoco en la materia de historia se enseña sobre ellas. Incluso se menciona que, cuando desde las autoridades comunitarias se ha pedido a los/as docentes incluir temas referidos a la comunidad originaria a la que pertenecen sus estudiantes, estos/as fueron inflexibles aduciendo que “no, usted no me puede exigir que yo enseñe esto, yo ya tengo mi cronograma” (docente de la comunidad A). En cambio, es posible que todo/a maestro/a pueda modificar su agenda curricular, desviarse y ser flexible de ciertos focos exigidos desde los ministerios de nación y de provincia. La cuestión es que no lo hacen, y esto deviene de la poca comunicación que existe entre los/as docentes rurales con el Ceapi y con la propia comunidad local.

A pesar de esta amplia demanda, existen esfuerzos por desafiar la segmentación académica y dar cuenta de experiencias de participación comunitaria en la vida escolar, contribuyendo al acervo de materiales y contenidos curriculares, aun sin contar con capacitación específica de la modalidad EIB o el aval del Ceapi. Una experiencia recuperada en la escuela de la comunidad B, desarrollada por iniciativa del profesor de historia, fue que se llevó adelante junto a los/as estudiantes una actividad para compilar en un libro la historia del pueblo. Mediante entrevistas, trabajaron “desde la historia oral para recopilar lo que las personas mayores podrían decir”. Esta acción se hizo con toda la institución desde diferentes áreas (historia, geografía, filosofía, lengua). Este fue un proyecto integrado que rompía con el esquema segmentado del currículo. En el marco de esta actividad, también se realizó una representación de un ritual de limpieza tradicional del lugar¹⁴. En este participaron miembros de la escuela y de la comunidad; terminó con la construcción colectiva de una *pirca* como acto simbólico¹⁵. A medida que avanzaron estas acciones se aprovechó en elaborar un pequeño diccionario en el que recopilaron

13 La Pachamama es una deidad propia de la zona andina, generalmente interpretada como Madre Tierra, que es venerada en las comunidades indígenas donde se han realizado las entrevistas.

14 Es una forma de limpieza espiritual que suele realizar un/a chamán/a o un/a anciano/a de la comunidad, en la cual la Pachamama es purificada mediante la expulsión de espíritus maliciosos y, a la vez, se entabla una comunicación con los/as ancestros/as y con las deidades del paisaje como es el cerro o las vicuñas para la protección de los moradores de esos lugares.

15 Pirca es una palabra quechua que se traduce como pared o muro de piedras sin tallar, que es perimetral para dividir campos o los límites de una casa.

palabras autóctonas. El libro resultante, actualmente, está en revisión y se planea ampliarlo, gracias a las sugerencias y colaboraciones de un excacique de la comunidad, quien felicitó la iniciativa.

Interculturalidad y gramática escolar

Los relatos y comentarios evidencian la incorporación de los símbolos y ritos de las comunidades originarias en actos escolares, casi siempre en eventos y actividades coordinados por el plantel docente en el orden de la gramática escolar. Este tipo de imposición de la escuela sobre la comunidad con el correr del tiempo tuvo sus altibajos. En concreto la cacica relató que, en la fiesta de fin de año, no izaron la wiphala, la bandera de la comunidad originaria. Esto trajo malestar entre los/as comuneros/as que participaron del acto, los/as cuales sacaron fotos con la intención de presentar una nota ante el Ministerio de Educación. En otra situación, esta vez desde la perspectiva de los/as docentes, se recuerda que, en el año 2019, para la celebración del Día del Respeto a la Diversidad Cultural, la escuela organizó un acto y fueron invitados/as los/as representantes de la comunidad originaria, quienes no asistieron porque para esa fecha tenían previsto ir a otra localidad, a un evento programado entre comunidades vecinas. No obstante, sin la presencia de autoridades comunitarias, la escuela realizó el acto conmemorativo con el correspondiente izamiento de la bandera wiphala.

176

■ Los desencuentros iniciales se dan en parte por las diferentes agendas propias. La comunidad por su lado ya tiene organizadas sus ceremonias anuales y, asimismo, la escuela tiene su propio calendario; en consecuencia, varían las fechas conmemorativas y la importancia que les atribuyen. Mientras las comunidades consideran el Día de la Mujer Indígena y el Día del Último Grito de Libertad —que no son tenidos en cuenta en el calendario escolar—, en las escuelas se sigue conmemorando el descubrimiento de América, aunque actualmente ha sido renombrado como el Día del Respeto a la Diversidad Cultural. Por lo que las comunidades originarias demandan la incorporación en la agenda escolar de fechas conmemorativas que representen históricamente su pertenencia ancestral en el territorio.

Durante el trabajo de campo, se pudo presenciar un acto con motivo de la visita de autoridades del Ministerio de Educación. Al inicio, antes de entrar al edificio escolar, la comunidad originaria organizó una *corpachada* en la calle de tierra, en la que participaron las autoridades y la comunidad educativa¹⁶. Posteriormente, se ingresó a la escuela y allí se presentaron las banderas de ceremonia, entre ellas la wiphala, portada por estudiantes de la comunidad quienes vistieron ropas artesanales. Aparte hubo una wiphala que fue izada en su respectivo mástil. La cacica ocupó un lugar entre las autoridades y fue nombrada en los discursos que se dijeron para la ocasión.

16 La *corpachada* es una ceremonia ancestral consagrada a la Pachamama, mediante la cual se le *da de comer* con comidas y bebidas acompañadas de cantos y plegarias.

En este caso, más allá de esta articulación institución-comunidad, que podría dar a entender que los desacuerdos relatados al principio parecieran haberse saldado, continúa manifestándose que el orden imperante es el de la gramática escolar clásica. Mientras el ritual con música, lengua nativa, alimentos y tradiciones locales tuvo lugar extramuros de la institución, ya en su interior, la distribución de tiempos, lugares y simbologías fueron las propias de la escuela tradicional, que se rige por las lógicas modernas que cimentaron la constitución de la identidad nacional. A esta se subsume la identidad originaria al representarse en forma de símbolo patriótico en la imagen de bandera de izar y de ceremonia.

La descripción de la coexistencia de ritos de la comunidad y actos escolares da cuenta de un interculturalismo funcional a una política de inclusión, tendiente a un multiculturalismo monodireccional, en el que sin alterar la gramática escolar se incorpora la presencia de símbolos y ritos propios de la comunidad. En contraste consideramos que, aun sin alterar los usos y costumbres institucionales, se tensiona la matriz al ubicar en el rango de autoridad a la cacica corporizando su terceridad diferencial, porque se le asigna un lugar no subalterno.

Discriminación y deserción escolar

A partir de las entrevistas, se reconocen situaciones de discriminación que parten de una cuestión territorial, asociando la localización geográfica, “si sos del norte sos colla”, con una cuestión biológica y cultural, dada por la forma de hablar y el color de la tez¹⁷. Esto genera marginación y vergüenza entre los/as estudiantes de secundaria, dos actitudes acrecentadas por algunos/as maestros/as que no creen en la constitución de la comunidad originaria ni en los rituales de pertenencia. En este sentido, se remarca que la mayoría de los/as maestros/as no son del lugar, vienen de otras localidades. Esto juega un papel importante según la comunidad originaria, la cual reclama revisar el contenido curricular y la enseñanza, y ver cómo la educación nos hace mirar, cómo esta devuelve una mirada colonialista de lo —del— indígena. Explícitamente a los/as estudiantes se les corrige, por lo general, en sus maneras de hablar en la escuela, al ir a sus hogares comentan “la maestra me ha dicho que no hable así” o “me ha advertido que no diga esa palabra, porque ellos no hablan así” (estudiante comunidad A). Este tipo de correcciones repetitivas es percibido como si se le estuviera quitando el habla familiar al estudiante. Frente a este tipo de actitudes de discriminación escolar, la cacica entrevistada afirma que pensaba decirle al ministro de Educación, en su próxima visita a la escuela, “yo quiero que sepas que nuestra cultura está delante de la educación” (cacica de la comunidad A).

Otra situación de incomodidad se advierte entre aquellas adolescentes que fueron madres al ir a la escuela, las cuales si desean culminar sus estudios deben

17 El término kolla designa a un grupo étnico que habita el norte argentino y la región atacameña de Chile. Sin embargo, la expresión colla también suele ser usada de forma despectiva para estereotipar a las personas que habitan las áreas rurales de la provincia de Catamarca, sobre todo del norte. Se usa con cierto desdén para hacer referencia a esa comunidad originaria, su modo de hablar, vestir y color de piel.

hacerlo con sus hijos/as, y muchas veces por vergüenza suelen dejar de asistir, este es el caso más frecuente de deserción entre las estudiantes. A ello se suma la falta de contención por parte de la institución escolar en estos casos y las deficiencias en cuanto a educación sexual.

Discusión final

Con el involucramiento político que se logró conseguir de parte de la modalidad EIB-Catamarca entre 2017 y 2018, junto a las entrevistas realizadas en el 2020, se ha hecho cada vez más explícita y urgente la demanda de las comunidades originarias por revisar los conocimientos y las formas en que se enseña en la escuela pública. Las comunidades suelen expresar que muchos de esos conocimientos son ajenos, vagos, obsoletos, inútiles, en el marco de sus modos de vida singulares en la ruralidad. Así se presenta una tensión entre los intereses comunitarios y el contenido curricular de la institución escolar. Por una parte, las comunidades originarias reconocen la necesidad de aspirar a una formación en conocimientos y técnicas considerados útiles para insertarse en el mundo del trabajo global y capitalista, como es la instrucción en tecnologías informáticas y en un idioma extranjero. Pero además ellas reclaman que la escuela atienda a los saberes prácticos locales y ancestrales y a su dinámica histórica. También piden que se tengan en cuenta sus tradiciones y rituales, a fin de fortalecer la identidad de las comunidades y que no se produzca desde la escuela una fragmentación, un extrañamiento y una contradicción entre las diversas formas locales de conocer que existen en la ruralidad y los conocimientos globales de las ciudades urbanas y periurbanas.

178

■ Las demandas y tensiones surgen también en torno al desajuste que produce la implementación de escuelas secundarias, con estructura y mandatos fundacionales de la escolaridad tradicional y moderna, en comunidades originarias que habitan la ruralidad. Este contexto problemático que se origina a raíz de la extensión de la escolaridad obligatoria al nivel secundario, junto a la definición de las modalidades educativas de ER y EIB, no resuelve las demandas al acceso deseado a la educación que exigen las comunidades indígenas. Principalmente porque al concentrarse en promover un tipo de inclusión educativa sin cuestionar la matriz escolar fundacional y su gramática, ni alterar la forma escolar clásica, aun cuando normativamente se postula un giro hacia la innovación en cuanto a modelos organizativos, no se produce una transformación hacia una posición crítica de la interculturalidad que posibilite la toma de decisión singular de las comunidades originarias sobre el tipo de educación que quieren y necesitan.

En principio, las tensiones se encuentran relacionadas con la finalidad de la escuela secundaria, orientada a la formación para la consecución de estudios superiores y para la inserción laboral, expresada en lo normativo y evidenciada en discursos y prácticas docentes. Este propósito genera una fuerte tensión con las comunidades, dado que los/as docentes manifiestan preparar y alentar a sus estudiantes a

seguir estudiando o buscar su desarrollo profesional, lo que implica abandonar sus comunidades. En tal sentido, las contradicciones se ligan al par antagónico constituido por lo moderno y lo tradicional, subsidiario de los pares occidental/indígena y global/local. Esto se aprecia, no solo en torno a los deseos e intereses comunitarios que pretenden una educación que comprenda tanto los conocimientos para la inserción de los/as estudiantes en el mundo del trabajo actual y a la vez los saberes ancestrales locales, sino también en aquello expresado en la propia LEN sobre la educación rural vinculada a las formas de vida y producción locales y a la modalidad agro y ambiente que se imparte en las escuelas en estudio.

Las últimas reformas en las escuelas secundarias fueron introduciendo gradualmente algunas modificaciones que se evidenciaron primero en las normativas, en algunas prácticas docentes y en menor medida en la gramática, mientras que las políticas interculturales dieron lugar a una terceridad que tensiona fuertemente la matriz escolar. Los cambios que se percibieron en la escuela fueron sucediéndose, pero de forma lenta y con poco poder de desestabilización. Las transformaciones a la matriz escolar si bien están presentes en las normativas y deben ser acatadas por los miembros de las instituciones, encuentran fuertes resistencias por parte de quienes han sido socializados en la matriz y gramática clásica. La acción de llevar a la práctica la normativa o poner en acto una política tiene distintos niveles o grados de concretización. Pueden realizarse al considerar lo formal como un mero cumplimiento o también al adoptar una apropiación crítica y reflexiva. Un ejemplo frecuente se da al convocar a los miembros de la comunidad a un acto escolar y luego no involucrar su participación en el diseño de contenidos o en el diseño de un formato escolar adecuado a sus necesidades con docentes de la comunidad.

La matriz escolar es fuertemente interpelada con la puesta en práctica de la EIB, donde se declara el reconocimiento a las comunidades originarias y su derecho a la educación, con espacios de participación, capacitación docente y formulación de contenidos e investigación sobre sus realidades socioeconómicas y culturales. En este sentido, tanto los docentes como los miembros de las comunidades expresan la falta de acciones prioritarias que medien la necesidad de políticas interculturales. Incluso se enfatiza cierto grado de incomunicación con el Estado provincial y su Ministerio de Educación; siendo que muchas actividades que desarrollan los/as docentes surgen de motivaciones particulares y en algunos casos aisladas en cuanto a la vinculación de la escuela y comunidad.

El trabajo de campo, unido a sus contextos de conversación y consecuentes análisis e interpretaciones de tensiones y demandas, proporcionó información y conocimiento situados tomados aproximadamente dos meses antes de que se produjera la pandemia de la covid-19, que ocasionó la clausura de la presencialidad de los/as estudiantes en las escuelas durante más de un año. Con esto se quiere señalar el cuestionamiento que queda abierto acerca de cómo las tensiones y demandas se agudizaron durante las sucesivas medidas de cuarentenas que recorrieron el período de pandemia. Respecto a la precariedad con la que se venían tomando las decisiones

de proponer una política de interculturalidad en las escuelas rurales, directamente en la pandemia desapareció algún mínimo criterio de importancia para reconocer las preocupaciones educativas que tuvieron las comunidades originarias y locales, dejando al desnudo muchas otras problemáticas y deficiencias.

Referencias

1. Abrams, Dominic y Michael Hogg. 1999. *Social Identity and Social Cognition*. Malden; Oxford: Wiley-Blackwell.
2. Acosta, Felicitas. 2012. “La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX”. *Cadernos de História da Educação* 11 (1): 131-144. <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534/9633>
3. Aravena Reyes, Andrea, Josafat Morales Rubio y Cristina Oehmichen Bazán, coords. 2021. *Imaginario sociales e identidades*. Veracruz: Red Iberoamericana de Academias de Investigación. <https://redibai-myd.org/2022/06/02/imaginarios-sociales-e-identidades/>
4. Artieda, Teresa y Laura Rosso. 2005. “Propuestas educativas para aborígenes del norte argentino en las fases del proceso de proletarianización. 1884-1922”. En *El sistema educativo en Argentina. Nuevas perspectivas históricas*, compilado por Adrián Ascolani, 70-87. Rosario: Laborde Editor.
5. Avalo, Ana Valeria. 2021. “¿Racismo en el siglo XXI? Política indigenista en Catamarca, Argentina”. *RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas* 18 (18): 163-177. <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/641>
6. Benhabib, Seyla. 2006. *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Traducido por Alejandra Vasallo. Buenos Aires: Editorial Katz.
7. Benjamin, Jessica. 2004. “Beyond Doer and Done To: An Intersubjective View of Thirdness”. *The Psychoanalytical Quarterly* 73 (1): 5-46. <https://doi.org/10.1002/j.2167-4086.2004.tb00151.x>
8. Bertely, María. 2013. “De abajo hacia arriba. La educación intercultural bilingüe después de décadas perdidas”. En *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer Encuentro Regional*, coordinado por María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar, 196-223. Ciudad de México: SEP (Secretaría de Educación Pública) – CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe).
9. Berreby, David. 2008. *Us and Them. The Science of Identity*. Chicago: The University of Chicago Press.
10. Buendía Eisman, Leonor, María Pilar Colás Bravo y Fuensanta Hernández Pina. 1998. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
11. Butler, Judith. 2005. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Traducido por Alcira Bixio. Buenos Aires: Editorial Paidós.
12. Conicet Comité de Ética. 2006. “Resolución N.º 2857. Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades (CSyH)”. Buenos Aires:

- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
13. D'Amore, Leandro y Marcela Emilia Díaz. 2020. "Interculturalidad y estereotipos sociales en las escuelas rurales de la provincia de Catamarca". *Praxis* 16 (1): 85-96. <https://doi.org/10.21676/23897856.3243>
 14. Díaz, Marcela Emilia. En prensa. *La educación patrimonial desde la interculturalidad crítica. Interculturalidad crítica e investigación vinculada*. Ciudad de México: Clacso.
 15. Diez, María Laura. 2004. "Reflexiones en torno a la interculturalidad". *Cuadernos de Antropología Social* 19: 191-213. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4576>
 16. Dussel, Inés. 2004. "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista". *Cadernos de Pesquisa* 34 (122): 305-335. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>
 17. Dussel, Inés. 1997. *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Flacso; Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.
 18. Dussel, Inés y Pablo Pineau. 1995. "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo". En *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo*, tomo 6, coordinado por Sandra Carli, de *Historia de la educación en la Argentina*, dirigido por Adriana Puiggrós, 107-175. Buenos Aires: Galerna.
 19. Ferrão Candau, Vera María. 2010. "Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales". *Estudios Pedagógicos* 36 (2): 343-352. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
 20. Ferrão Candau, Vera María. 2013. "Educación intercultural crítica. Construyendo caminos". En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir*, tomo 1, editado por Catherine Walsh, 145-165. Quito: Ediciones Abya-Yala.
 21. Flick, Uwe. 2004. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata D.L; Fundación Paideia Galiza.
 22. Galarza, Daniel. 2009. "El gobierno de los sistemas escolares y las políticas de equidad para la igualdad. Reflexiones a partir de la opinión de expertos". En *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*, coordinado por Néstor López, 203-262. Buenos Aires: IPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación); Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189502/PDF/189502spa.pdf.multi>
 23. Giordano, Mariana Lilian. 2004. "Itinerario de imágenes del indígena chaqueño. Del territorio indio del norte al territorio nacional y provincia del Chaco". *Anuario de Estudios Americanos* 61 (2): 517-550. <https://doi.org/10.3989/aeamer.2004.v61.i2.131>
 24. Gluz, Nora. 2013. *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: Clacso (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).

25. Hecht, Ana Carolina. 2015. "Educación intercultural bilingüe en Argentina: panorama actual". *Ciencia e Interculturalidad* 16 (1): 20-30. <https://doi.org/10.5377/rci.v16i1.2351>
26. Indec (Instituto Nacional de Estadística y Censos). 2015. *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios. Región Metropolitana*. Serie D N.º 6. Buenos Aires: Indec. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/pueblos_originarios_metropolitana.pdf
27. Indec (Instituto Nacional de Estadística y Censos). 2012. *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Resultados definitivos*. Serie B N.º 2. Buenos Aires: Indec. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1.pdf
28. Lazzari, Axel. 2007. "Introducción. Política y emancipación". En *Historias y reemergencias de los pueblos indígenas*, coordinado por Patricia Funes y Axel Lazzari, 2-16. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002322.pdf>
29. Lebrun, Jean Pierre y Elisabeth Volckrick, eds. 2005. *Avons-nous encore besoin d'un tiers?* Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
30. Maldonado Rivera, Claudio y Carlos del Valle Rojas. 2016. "Episteme decolonial en dos obras del pensamiento mapuche: re-escribiendo la interculturalidad". *Chungara, Revista de Antropología Chilena* 48 (2): 319-329. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562016005000018>
31. Melendez, Cecilia y José Yuni. 2019. "La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 27 (25): 2-23. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3110>
32. Murcia Padilla, Julio Cesar y Jesús Gonzalo Puín López. 2015. "La interacción dialógica en la comprensión de prácticas autónomas en educación desde Jürgen Habermas". *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades* 47 (86): 141-174. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551481007>
33. Novaro, Gabriela y Ana Carolina Hecht. 2017. "Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes". *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad* 30 (84): 57-76. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/35>
34. Nuñez, Yamila Irupé y Ana Victoria Casimiro Córdoba. 2019. "Educación intercultural bilingüe. Reflexiones acerca de los casos de Salta y Misiones (Argentina)". *Revista Administración Pública y Sociedad* 8: 178-197. <https://hdl.handle.net/20.500.12219/3598>
35. Peirce, Charles Sanders. 1931-1958. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Vols. 1-6 editados por Charles Hartshorne y Paul Weiss; vols. 7-8 editados por Arthur Burks. Cambridge: Harvard University Press.
36. Popkewitz, Thomas. 1991. *A Political Sociology of Educational Reform*. Nueva York: Teachers College Press.
37. Rodríguez, Mariela Eva 2017 "Reemergencia indígena en los países del Plata: los casos de Uruguay y de Argentina". *Conversaciones del Cono Sur* 3 (1): en línea. <https://conosurconversaciones.wordpress.com/volumen-3-numero-1/>

38. Serrano, Facundo. 2017. "Estado monocultural, interculturalidad y lucha de los pueblos originarios de la Patagonia Argentina: Entrevista a Relmu Ñamku". En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo 2, editado por Catherine Walsh, 337-354. Quito: Ediciones Abya-Yala.
39. Sinisi, Liliana. 1998. "Todavía están bajando del cerro. Condensaciones estigmatizantes de la alteridad en la cotideaneidad escolar". Ponencia presentada en el 1º Congreso Virtual de Antropología y Arqueología, octubre de 1998. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/todaviaestanbajandodelcerro.pdf>
40. Southwell, Myriam. 2011b. "Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media". *Praxis Educativa* 6 (1): 67-78. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v6i1.0006>
41. Southwell, Myriam. 2011a. "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En *Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, dirigido por Guillermina Tiramonti, 35-69. Rosario: Homo Sapiens.
42. Tedesco, Juan Carlos. 1986. *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
43. Terigi, Flavia. 2008. "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". *Propuesta Educativa* 29: 63-71. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
44. Trincheró, Héctor Hugo. 2009. "Pueblos originarios y políticas de reconocimiento en Argentina". *Papeles de Trabajo Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural* 18: 1-16. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i18.130>
45. Trindade, Victoria Andrea. 2016. "Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada". En *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, coordinado por Patricia Schettini y Inés Cortazzo, 18-34. La Plata: EDULP (Editorial de la Universidad Nacional de La Plata). http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo__-%20Cortazzo%20CATEDRA%20.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
46. Tubino, Fidel. 2005. "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político". Ponencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, del 24 al 28 de enero, Lima, Perú. <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADDCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>
47. Tyack, David y Larry Cuban. 2001. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
48. Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). 2018. *Políticas educativas para transformar la escuela secundaria. Estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa*. Buenos Aires: Unicef; Flacso. https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/Educacion_UNICEF_Flacso_PolíticasEducativas.pdf
49. Walsh, Catherine. 2012. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Editorial Abya-Yala.

50. Yuni, José Alberto y Claudio Ariel Urbano. 2014. *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Editorial Brujas.
51. Zapata Silva, Claudia. 2019. *Crisis del Multiculturalismo en América Latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Wetzlar: Bielefeld University Press. <https://doi.org/10.14361/9783839445259>
52. Ziegler, Sandra y Mariana Nobile. 2014. “Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19 (63): 1091-1115. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400005



Cecilia Evangelina Melendez

184 ■ Doctora en Ciencias Humanas, mención Educación de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación de la UNCa. Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNCa. Ha sido becaria doctoral y posdoctoral de Conicet. Actualmente es investigadora asistente en el Instituto de Estudios Regionales Socio-culturales (IRES) – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) – UNCa. Entre sus últimas publicaciones están: (en coautoría con María Gabriela Tapia y José Alberto Yuni) “Una experiencia de escolarización en el contexto rural en la Puna Argentina”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)* 21, n.º 47 (2022): 12-30, <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147001>; y (en coautoría con José Alberto Yuni) “Gobernar la incertidumbre: la continuidad pedagógica en escuelas secundarias rurales de Argentina”, *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones* 1, n.º 33 (2023): 61-73, <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1433/1266>. <https://orcid.org/0000-0002-4223-832X> ✉ ceciliamelendez.unca@gmail.com

Marcela Emilia Díaz

Doctoranda en Ciencias Humanas, mención Educación, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), Argentina. Becaria doctoral del Instituto Regional de Estudios Socio-culturales (IRES) – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) – UNCa. Licenciada en Arqueología de la UNCa. Investigadora de Tramas – Laboratorio de Estudios Políticos y Estudios Regionales. Entre sus últimas publicaciones están: “En los pliegues del patrimonio mundial: relaciones e intereses implicados en la patrimonialización del Qhapaq Ñan”, en *Políticas patrimoniales y procesos de despojo y violencia en Latinoamérica*, ed. de Carina Jofré y Cristóbal Gnecco (Tandil: Editorial Unicen, 2022), 95-112; (en coautoría con Javier Pastrana, Ivana Carina Jofré y Maai Ortiz Sánchez) “Una crítica desencantada de los procesos de turistificación y extractivismo en Argentina: el caso de los pueblos con encanto”, en *Políticas patrimoniales y procesos de despojo y violencia en Latinoamérica*, ed. de Carina Jofré y Cristóbal

Gnecco (Tandil: Editorial Unicen, 2022), 147-169. <https://orcid.org/0000-0001-9860-0044>
✉ marcelarq84@yahoo.com.ar

Leandro D'Amore

Doctorando en Arqueología de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Argentina. Licenciado en Arqueología de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), Argentina. Investigador de Tramas – Laboratorio de Estudios Políticos y Debates Regionales – Instituto Regional de Estudios Socio-culturales (IRES). Profesor de la UNCa. Entre sus últimas publicaciones están: (en coautoría con Marcela E. Díaz) “Interculturalidad y estereotipos sociales en las escuelas rurales de la provincia de Catamarca”, *Praxis* 16, n.º 1 (2020): 85-96, <https://doi.org/10.21676/23897856.3243>; (en coautoría con Elsa Ponce y Marcela E. Díaz) “La proyección de una biopolítica de las intervenciones territoriales del patrimonio cultural”, en *Gubernamentalidad y biopolítica, contribuciones para una ontología del presente*, comp. de Alejandro Ruidrejo y Emiliano Venier (Salta: Editorial de la Universidad Nacional de Salta [Eunsa], 2018), 169-184. <https://orcid.org/0000-0002-1934-575X> ✉ leandrodamore@unca.edu.ar.