

Interculturalidad y estereotipos sociales en las escuelas rurales de la provincia de Catamarca

Interculturality and social stereotypes in rural schools in the province of Catamarca

Leandro D'Amore¹, Marcela Emilia Díaz²

1. Lic. Universidad Nacional de Catamarca, San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina. Correo electrónico: leandro7000@yahoo.com.ar
2. Lic. Universidad Nacional de Catamarca, San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina. Correo electrónico: marcelarq84@yahoo.com.ar

Recibido en septiembre 30 de 2019

Aceptado en abril 14 de 2020

Publicado en línea en mayo 13 de 2020

Resumen

El presente texto es un artículo de reflexión sobre la relevancia de los estereotipos sociales con respecto a la implementación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas rurales de Catamarca, República Argentina. El objetivo central del trabajo es relatar las experiencias que permitieron identificar diferentes estereotipos sociales y las reflexiones que derivaron de su descubrimiento por parte de los miembros del equipo jurisdiccional de la modalidad. Posteriormente, se explicitarán las discusiones resultantes que llevaron al equipo a comprender a la interculturalidad como una política de la diferencia en torno a la construcción de la identidad social, relacionando una dinámica cognitiva entre los estereotipos sociales, la alteridad de la otredad y un pensamiento mestizo.

Palabras clave: interculturalidad; estereotipo social; educación; ruralidad.

Abstract

This text is a reflection article on the relevance of social stereotypes regarding the implementation of the Bilingual Intercultural Education Modality in rural schools in Catamarca, Argentina. The main objective of the work is to relate the experiences that allowed different social stereotypes to be identified and the reflections that derived from their discovery by members of the modality's jurisdictional team. Subsequently, the goal is to explain the resulting discussions that led the team to understand interculturality as a politics of difference around the construction of social identity, relating a cognitive dynamic between social stereotypes, otherness from others, and mestizo thinking.

Keywords: interculturality; social stereotype; education; rurality.

Introducción

En Latinoamérica, la *educación intercultural*, entendida como una política pública del Estado que se erige como dispositivo de control y promoción de la diversidad y diferencia cultural, es una estrategia de gubernamentalidad dirigida a mantener un orden biopolítico (Grinberg, 2013; Katzer, 2016). El mismo se fundamenta en la existencia y reproducción de una alteridad en los términos de subsanar ciertas desigualdades socioeconómicas. Las políticas educativas de la interculturalidad casi siempre se establecen como mediadoras del desencuentro entre las medidas de implementación y ejecución de proyectos educativos, a nivel nacional y provincial, y aquellas alteridades que se ven afectadas por ellas (Briones, 2008; Diez, 2004).

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB), circunscripta tradicionalmente a los asuntos indígenas, instituye espacios de diferenciación sociocultural, donde el Estado decide implementar políticas de enseñanza y aprendizaje en consonancia con las costumbres y tradiciones de las poblaciones originarias. Sin embargo, distintas experiencias en comunidades indígenas trabajando desde esta modalidad educativa, han generado un multiculturalismo monodireccional impartido desde el Estado Nacional con el fin unánime de integrar la diferencia y diluir las alteridades insurgentes (Ferrão, 2010; Quilaqueo y Torres, 2013; Serrano, 2017). Ello explica por qué gran parte del sistema educativo en Argentina respalda la formación de ciudadanos dentro de 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 en vez de ser una relación termina significando un aislamiento progresivo para las comunidades indígenas (Novaro y Hecht, 2017; Soria, 2010; Zapata, 2019). De esta manera, las políticas interculturales pueden ser analizadas bajo dos aspectos mutuamente en tensión: por un lado, como argumento legitimador de la gubernamentalidad estatal en sus intervenciones sobre el territorio y la identidad, y por otro, como mecanismo regulatorio jurídico-político del autoreconocimiento y de la resistencia contrahegemónica de las minorías étnicas, religiosas y de género.

El contexto sociocultural anteriormente señalado está apuntalado por la expansión de las tendencias homogeneizantes y uniformistas del capitalismo tardío-moderno, que conformó ciudades cosmopolitas que alimentan el ideal de una única sociedad global basada en una moralidad compartida, y, simultáneamente, marginan e invisibilizan a las minorías insurgentes, entre ellas a las

poblaciones originarias y rurales, como así también a las mujeres (Sassen, 2015). A la par de esta segregación, constantemente se crean, asimilan y reproducen estereotipos que son discriminatorios y estigmatizantes; y en este sentido, por ejemplo, la representación del indígena, el indio y el aborígen históricamente se mostró como pobre, indigente, vago, sumiso, desempleado, indocumentado, villero, alcohólico, sucios, mal vestidos, ladrón, desconectado, para terminar como pintoresco y exótico, en una representación vinculada convenientemente a nuevas estrategias económicas, sociales y políticas del Mercado (Briones, 2008; Callirgos, 2006; Saiz, Merino y Quilaqueo, 2009). En la actualidad de Argentina, viene acrecentándose una discriminación por una marcada inseguridad social reflejo del aumento de actos delictivos y de la precarización laboral asociada al desempleo y a bajos salarios, allí están operando una estigmatización y exclusión de comunidades originarias y migrantes, que articulan prejuicios y estereotipos sociales que los puntualizan como los responsables del incremento de aquellas situaciones de desamparo (Caramés y Osuna, 2012; Morales, Palazzolo y Valdez, 2015).

La fuerte segregación social a la que está expuesta gran parte de la sociedad argentina deviene, entre otras causas, de una falta y, otras veces, de un desmejorado contenido curricular en las escuelas rurales y urbanas, que promueva y desarrolle una enseñanza y aprendizaje intercultural. Esto es acorde a la gran demanda que suscita la diversidad de estudiantes de comunidades originarias en la última década, lo que hace imprescindible desarrollar políticas interculturales educativas que contemplen acciones que disminuyan las desigualdades y discriminaciones, que mejoren el acceso a la escuela de los niños/as y adolescentes, y que amplíen los contextos subjetivos de alteridad y creatividad correspondientes a las diferencias culturales (González, 2019). El sistema educativo nacional sigue siendo en su mayoría conservador y persiste en la continuidad de varias políticas homogeneizadoras que no garantizan una inclusión respetando las alteridades y diferencias culturales (Hirsch y Lazzari, 2016; Unamuno y Raiter, 2012; Walsh, 2010). La escuela primaria mediante la uniformidad del delantal blanco expresa la pulcritud sin distinción de colores: el/a maestro/a no ve colores (de pieles), solo niños y niñas de blanco. De esta manera, perdura la creencia que la escolaridad forma ciudadanos/as sin intención de discriminar, pero al suprimir las identidades culturales y étnicas para evitar quedar atrapado por un racismo, solo desvía el foco de la discriminación, multiplicándola (Kuasñosky, 2014). La invisibilización social se convierte en la escuela en una

invisibilización curricular y pedagógica de las prácticas escolares.

Educación e Interculturalidad en la ruralidad Catamarqueña

Las cosmovisiones de los pueblos del interior de la Provincia de Catamarca poseen una dinámica en la construcción y reinención de sus identidades y territorialidades, que se remontan a tiempos anteriores a la venida de los europeos. Cada localidad con su comunidad están unidas a historias de la ocupación del territorio, relatos de acontecimientos significativos del lugar, mitos y leyendas de lugares simbólicos, rituales tradicionales y ancestrales, prácticas y costumbres propios de la zona, anécdotas insólitas, canciones, danzas y comidas singulares, trayectorias de vida de personas que trascendieron en la historia del pueblo y de la provincia, narrativas de sitios arqueológicos, objetos únicos, y más. Todo esto es parte del repertorio de la identidad y singularidad que hace que una comunidad local se reconozca en referencia a la tierra que habita, creando una subjetividad colectiva en el habitar de los pueblos. Los modos de subjetivación que las comunidades locales recrean en el habitar diario, se manifiestan en las relaciones sociales entre familias y en las relaciones somáticas con la naturaleza, los animales, las plantas y el paisaje. Pero esta subjetividad local de las comunidades se ve afectada cada vez más por los medios masivos de comunicación (el celular, la internet, la programación televisiva, el cine extranjero), el consumo capitalista excesivo, la degradación laboral y ambiental ante la instauración de proyectos productivos ajenos a las formas tradicionales de relacionarse con el entorno natural (Bartolomé, 2010), y, prácticas escolares excluyentes en la escuela pública rural; impactando todos ellos en una transformación degenerativa de los límites culturales de las comunidades locales, dentro y a través de los cuales sus habitantes viven, se relacionan, participan, actúan, se imaginan, sienten y se narran. Esta es una situación presente que enfrenta la Argentina en relación a muchas de sus políticas culturales, en la que yace una incertidumbre en torno a una identidad nacional y un aumento paulatino de la reemergencia política de las comunidades originarias, orientada a defender legalmente sus derechos territoriales y educativos (Hirsch y Lazzari, 2016; Margulis, Urresti y Lewin, 2014).

En Catamarca se ha hecho cada vez más explícita y urgente la demanda desde las comunidades originarias y rurales de revisar los conocimientos que en la escuela se enseñan. 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, se reconoce la necesidad de una formación en conocimientos y técnicas considerados útiles para insertarse en el mundo del trabajo moderno y capitalista, como por ejemplo la instrucción en las tecnologías informáticas y en un idioma extranjero. Pero además se reclama que la escuela atienda a los saberes locales, ancestrales, a su dinámica histórica, que se tenga en cuenta las tradiciones y rituales autóctonos, a fin de fortalecer la identidad de las comunidades, y que no se produzca desde la escuela un extrañamiento y contradicción entre los saberes locales y los conocimientos globales que imparte la escuela.

A partir del año 2017 hasta mediados del 2018, desde la Modalidad de EIB, que corresponde a un área especial del Ministerio de Educación de la Provincia de Catamarca, se llevaron a cabo encuentros departamentales, en el formato de mesas de diálogo, focalizadas en recolectar los testimonios de diferentes actores locales en torno a la problemática de la educación y la identidad en las comunidades indígenas. Dichas reuniones posibilitaron la articulación y participación de directivos y docentes, padres/madres y referentes de comunidades originarias de las escuelas que entre sus alumnos/as tenían niños/as que se reconocían como indígenas. En ellos se discutieron los objetivos y fundamentos de la EIB, se registraron las demandas y controversias locales respecto a la educación que se implementaba en las distintas instituciones escolares, se abrió un diálogo sobre la cuestión de la identidad en disputa de los pueblos originarios, se aportaron datos de los distintos programas de políticas socioeducativas a nivel nacional, y se promocionaron los Proyectos Pedagógicos Institucionales (PPI) con orientación intercultural como alternativas de gestión para abordar temas vinculados a la identidad local. Las escuelas rurales que participaron de estas líneas de acción prioritaria de la EIB, están situadas en lugares constituidos por una red de memorias y prácticas incorporadas espacialmente y habitados por la interculturalidad, caracterizada por los conflictos y las negociaciones entre la autonomía relativa de las cualidades colectivas de las comunidades y la dependencia laboral en la frontera capitalista en expansión.

El presente texto es un artículo de reflexión, motivado por las experiencias que tuvieron el autor y la autora formando parte del equipo de la Modalidad de EIB, respectivamente como el técnico de mapeo socioeducativo y la referente general. Al viajar y visitar varias localidades rurales realizando aquellos encuentros, en el marco de las actividades institucionales

programadas, recorrimos algunos establecimientos escolares, y de manera fortuita descubrimos inquietudes y observamos distintos dispositivos visuales que revelaron estereotipos sociales sobre las comunidades originarias, las mujeres y el paisaje rural puneño. Estas fueron experiencias impensadas cuando se proyectaron los encuentros departamentales. Hasta ese momento la importancia de los estereotipos sociales en las políticas inclusivas de la educación pública, no se tuvieron en cuenta para la elaboración del plan de acciones de la EIB en Catamarca ni para la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las escuelas de la provincia. Actualmente continúan siendo ignorados. Por tal motivo, en esta oportunidad, queremos relatar las experiencias que nos permitieron identificar diferentes estereotipos sociales, las reflexiones que se hicieron en el momento de su descubrimiento, y las resultantes discusiones que se desarrollaron en torno a ellas para repensar la educación intercultural. A la par de este objetivo, a lo largo del texto, se analiza un posicionamiento respecto a la interculturalidad en la educación y en las sociedades latinoamericanas contemporáneas.

Experiencias y reflexiones

A continuación, describiremos las experiencias y comentarios que recogimos en las visitas que efectuamos a escuelas de la Provincia de Catamarca, que nos permitieron identificar distintas formas de estereotipos sociales, y además, ampliaremos con reflexiones acerca de las condiciones interculturales del ámbito educativo. Todas las experiencias se combinan para evaluar sus verosimilitudes en torno a la producción de estereotipos con distintos atributos perniciosos hacia las minorías de las mujeres y las comunidades originarias con sus territorios.

1) Todo empezó durante la Primera Mesa de Diálogo de la Modalidad de EIB en el Dpto. Antofagasta de la Sierra, cuando distintos grupos de maestras/os, madres y padres, y representantes de la Comunidad Indígena Kolla-Atacameña de Antofalla, nos hablaron de una preocupación en común, que ocasionaba intranquilidad, respecto de sus alumnos/as, hijos/as y jóvenes: decían que algunos/as niños/as no querían reconocerse como indígenas, negaban rotundamente su pertenencia a su comunidad indígena, y se insinuaba que esa falta de autoreconocimiento se debía a cierta vergüenza que sentían al respecto. La atenta observación de los/as presentes salió a la luz cuando el equipo técnico de EIB advertía de ciertas irregularidades en las condiciones del registro de la matrícula indígena en

el Relevamiento Anual que debían realizar las unidades educativas del Departamento. En ese momento, los participantes de la reunión, no repudiamos la actitud de los/as niños/as y jóvenes, sino que nos cuestionamos: ¿de dónde viene esa vergüenza de ser indígena, por qué sienten timidez en reconocerlo? La vergüenza, la inhibición y la abstinencia son sentimientos típicos que se desprenden de estereotipos despectivos hacia las comunidades originarias, incorporados desde la sociedad moderna dominante no indígena, que se toleran, a veces resistiendo y otras veces no. La negación y el ocultamiento de la pertenencia a una comunidad originaria por parte de los/as alumnos/as, podría ser producto de estereotipos negativos que se dejan entrever en los contenidos curriculares, y se manifiestan en una estigmatización frecuente por parte de los/as maestros/as que afecta la autoestima de los/as niños/as (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008). Y como consecuencia de la dificultad de asumir la identidad étnica por parte de los/as estudiantes, se revelan transformaciones en las familias integrantes de las comunidades originarias.

2) En otra oportunidad, en la escuela de nivel primario rural y puneña de Aguas Calientes, que en su matrícula posee niños/as pertenecientes a comunidades indígenas, llamó la atención un afiche pegado en la pared de una de las aulas. El afiche presentaba la imagen de Disney de la sirenita y adjunto un cuento que hacía referencia al mar y al uso de palabras como recurso didáctico para la alfabetización. Fue clara la impresión de desconcierto, ante el estereotipo de género de princesa bella, feliz y pasiva que tiene que ser rescatada, reforzado por el marketing y el merchandising del estilo de vida norteamericano, y la alusión a la figura de la sirena y el mar, todos ellos desconectados totalmente del lugar de experiencia donde se situaba la enseñanza y el aprendizaje: la puna catamarqueña. En otras escuelas puneñas, como en las de Laguna Blanca y Corral Blanco, se registraron otras imágenes de Disney como el Ratón Mickey, el elefante Dumbo y Hadas infantilizadas. Esto demuestra que, en la práctica de la enseñanza, la educación formal casi siempre ha recurrido a los recursos didácticos disponibles, la mayoría de ellos, distribuidos por las entidades educativas provinciales o nacionales, y diseñadas de manera genérica para la totalidad de las escuelas. El uso acrítico de estos materiales, resulta contraproducente para la integración de contenidos interculturales en el aula, ya que los mismos se

alejadas de las cosmovisiones actuales de las comunidades originarias de Catamarca y de sus prácticas regionales.

- 3) En una visita a la escuela de Corral Blanco, también pudimos observar la cartelera escolar donde se conmemoraba el Día Internacional de la mujer, mediante el uso de la imagen de una mujer rubia, delgada, vestida con una minifalda y sentada en una posición que mostraba sus piernas. El origen de esta imagen era el recorte de una revista de moda, se trataba de una actriz o modelo. Ante esta revelación por lo menos cabe preguntarse por las condiciones que posibilitan y dirigen la elección de esa imagen/modelo de mujer y no otro. En relación con esto, otra cartelera, esta vez de la localidad de La Angostura, presentaba la frase escrita: *“tan sensible, tan cariñosa, tan llena de paciencia y tolerancia, tan sabia ella, tan astuta, tan precavida, tan audaz, tan fuerte y a la vez romántica, la mujer es una obra maestra que sólo Dios podía crear”*. Era posible observar la presencia de un discurso saturado de valores, con una fuerte moral -y metafísica- católica, y hasta una cosificación de la mujer en tanto *“obra maestra”*. Es posible apreciar el constructo de un sexismo benevolente (Espinosa, Calderón-Prada, Burga y Gúimac, 2007), en el cual se presentan estereotipos positivos hacia el contexto de subordinación de la mujer, pero con la connotación de una clara distancia jerárquica entre masculino y femenino. Para reflexionar esta experiencia se recuerda el relato que se nos comunicó sobre una mujer y sus hijos que huyeron de la comunidad porque el marido era violento. La huida había sido narrada como algo extraordinario pues *“cruzó por el abra y cayó en la quebrada de Santa María”*. Al respecto, algunos de los valores expuestos en la cartelera escolar descrita podrían entrar en conflicto con el accionar de esta madre que, en apariencia, se rebela a la autoridad masculina, y emprende un camino de liberación.
- 4) Un caso llamativo fueron las láminas ilustradas con las vocales o el abecedario, donde, por ejemplo, a la letra “i-l” le correspondía la imagen natural y neutral de un *“indio”*, un niño semidesnudo, con vincha y pluma en la frente, en tanto que, la palabra *“ñandú”* aparece por la consonante “ñ-Ñ”, siendo que en esas localidades puneñas se conoce a esta ave andina con el nombre *“suri”*. En estas observaciones, pudimos notar que existe una invisibilización de las especificidades del espacio territorial de las comunidades puneñas. Unido a estas apreciaciones, en muchas de esas escuelas rurales, no se han

podido observar mapas provinciales o departamentales colgados en las paredes – probablemente los haya de la provincia, pero no suelen estar expuestos. Los mapas que suelen estar presentes son los de la República Argentina, la representación gráfica de su territorio soberano, que poseen la particularidad de no indicar la ubicación de las localidades donde se sitúan esas escuelas. Es decir, que tenemos cartografías donde la presencia de las comunidades originarias y rurales está ausente.

- 5) En otro extremo de todas estas experiencias, nos enfrentamos a una situación de maltrato hacia la Comunidad Indígena de Carachi, mediante la acusación de un cacique ante lo expresado por una docente que dijo *“no estudié para enseñarles a los indios”*, denuncia que posteriormente se convirtió en una nota de información general del diario capitalino (Diario El Ancasti del 28 de noviembre del 2017). En una situación similar, como integrantes del equipo jurisdiccional de EIB, urgió la necesidad de participar en una mediación entre la directora de una institución educativa de nivel primario de Famabalasto (Depto. Santa María) y la comunidad originaria de esa localidad, debido a reiterados casos de discriminación tanto a padres como a estudiantes. En las escuelas rurales, mucho del discurso pedagógico del plantel docente, que en su mayoría reside en zonas urbanas y periurbanas, está sustentado por prejuicios y segregación frente a los miembros de las comunidades originarias y de sus saberes ancestrales, que en conjunto precariza la calidad de vida personal, familiar y laboral de toda la ruralidad.
- 6) Por último, como excepción a la muestra de experiencias en escuelas rurales, en la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca, capital provincial, nos llamó la atención encontrarnos que para festejar el *“Día del Indio Americano”*, los/as docentes de una escuela secundaria realizaron una muestra junto a los/as estudiantes, donde se exponía sobre ese tema en relación a las culturas indias de Norteamérica, utilizando fotografías de culturas no nativas de la región del Noroeste Argentino. También se exponían imágenes de indígenas de la Amazonia, relatos sobre los pueblos Sioux y Mayas, que componían un escenario donde *“lo indígena”* era extraño y lejano al territorio de quienes elaboraron la muestra. Incluso en los pocos afiches que representaban a los pueblos originarios de la Argentina, fue inquietante percatarse que en el área donde se sitúa la Provincia de Catamarca, no se encontraron representadas

ninguna de las veinte comunidades que hasta el año 2018 estaban inscriptas en el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). Por el contrario, los relatos que acompañaban estos mapas describían en pretérito a los pueblos indígenas de la provincia genéricamente como “*Diaguitas*”. Estas exposiciones, realizadas entre maestros/as y estudiantes, revelan los problemas y las injusticias que se presentan cuando la modalidad educativa de la interculturalidad esta solamente dirigida a la ruralidad y las poblaciones indígenas, excluyendo a la sociedad que habita las zonas urbanas y metropolitanas. En Catamarca, como en otras provincias de Argentina, se considera que las ciudades capitales constituyen el foco de producción de las representaciones negativas de las comunidades originarias, y al no considerar esta situación, se hace ineficiente la implementación de una postura crítica respecto a la reproducción de los estereotipos sociales en el ámbito escolar urbano (Caramés y Osuna, 2012; Echeverría, 2016; Saiz *et al.*, 2009).

Discusión desde los estereotipos sociales a la identidad mestiza

Todas las experiencias y sus concomitantes reflexiones, anteriormente narradas, nos permitieron comprender a la educación intercultural en los términos de la construcción de identidad social, discutiendo su dinámica cognitiva entre los estereotipos sociales, la alteridad de la otredad y un pensamiento mestizo. De esta manera, las discusiones que siguen nos perfilan a pensar las políticas de la interculturalidad como políticas de la diferencia.

La identidad es una representación social no individual. Las representaciones sociales, pueden ser entendidas como un proceso o actividad mental que necesariamente no están relacionadas con una experiencia directa del mundo. La escuela tiene un rol muy importante en la creación y reproducción de representaciones sociales, especialmente la de los *estereotipos*. Los estereotipos forman parte de las relaciones humanas de las sociedades modernas, que confrontan los sentimientos de identidad y pertenencia de un particular conjunto de individuos. Los estereotipos son prejuicios sociales que están sometidos a la interacción simbólica con las distintas realidades sociales que condicionan el mundo en el que vivimos. La escuela no solo enseña capacidades intelectuales y técnicas manuales, sino que también conduce a aprender y asimilar un modo de representar socialmente a los/as otros/as, y estas representaciones sociales como

estereotipos, se conjugan con las representaciones que se enseñan en el ámbito familiar.

Los estereotipos son sociales pues parten de un consenso del pensamiento de un grupo acerca de otro (Amossy y Pierrot, 2010; Tajfel, 1981). Son una serie de prejuicios y creencias compartidos por un grupo social que son tratados como verdades, y que aparecen inmediatamente cuando se establece un marco de referencia para orientar las percepciones sobre otro grupo de individuos. En los estereotipos se constituyen formas naturalizadas de pensar y hablar sobre las mujeres, los judíos, los indígenas, los negros, los gitanos, los gordos, los inmigrantes, los gallegos y más, en los cuales se seleccionan categorías de atributos que se generalizan para cada uno de ellos, tales como débiles, tacaños, vagos, brutos, ilegales, ladrones, feos, etc. Estos prejuicios reducen y distorsionan lo que representan, simplifican las complejidades de lo representado, y ocultan las valoraciones que los motivaron (Cano, 1993). Los estereotipos son una forma de ejercer una violencia simbólica, cuya hegemonía yace en que no sea admitida por los/as que los enuncian y los/as que lo padecen. Esencialmente los estereotipos simulan no poseer historia, aparecen como naturales y automáticos, dependen de su repetición constante, que obliga a su naturalización; no son falsos, sino que son invenciones sujetas a interpretaciones de la realidad de un grupo dominante que refleja su posición de poder relativa sobre otros grupos denigrados. El Estado normaliza un modelo ideal de ciudadanía afianzada en la igualdad de derechos, que está fortalecido por la escuela pública. Este modelo construye una sociedad civil, en la que no todos están incluidos, y desde la cual nace la construcción de prejuicios y criterios de segregación que estigmatizan a un determinado grupo social, como los piqueteros, villeros, indígenas, chorros, etc. (Morales *et al.*, 2015). La reiterada estigmatización y su consecuente desvalorización respecto a la opinión y representación colectiva de un grupo impactan en su identidad social, conduciendo a padecer a los integrantes de ese grupo de discriminación y racismo, desprestigiando su posición social, humillando su vida e incorporando acciones violentas justificadas por un prejuicio biologicista (Goffman, 2006). El contacto frecuente con los estigmas y la desvalorización, hace que, a veces, los colectivos discriminados interioricen el estereotipo negativo para activarlo en sus propias actitudes hacia los otros que los estigmatizan (Goffman, 2006; Fiske, 1998). Con frecuencia encontramos estereotipos en los chistes, y por lo general, se reproducen peligrosamente en la política del Estado. Principalmente se instalan con éxito en el imaginario social a través de su creación y refuerzo en la trasmisión

de conocimiento en el sistema escolar y en los medios masivos de comunicación, por eso el conocimiento que encierran es siempre mediático e indirecto, y su impacto sobre una situación es una representación poderosa (Amossy y Pierrot, 2010; Cano, 1993). El dinamismo cognitivo de los estereotipos sociales es ambivalente entre dos posiciones: una negativa que los vinculan a la formación de prejuicios, estigmas y tensiones con otros grupos, mientras que existe su orientación positiva, donde son una parte central de la constitución de la identidad social.

La escuela es el aparato ideológico del Estado predilecto para institucionalizar las políticas de exclusión de la sociedad dominante y así conservar el acceso al poder. Con este fin, la escolaridad debe reproducir las relaciones intergrupales basadas en estereotipos sociales y prejuicios hacia los diversos grupos minoritarios e insurgentes, entre ellos las mujeres y los indígenas (Echeverría, 2016). La escuela nos descubre el mundo de las letras y de los números, el de la música, el baile y el de las artesanías, hasta el mundo de la sociedad, pero encubre el mundo íntimo que representan los estereotipos sociales para la formación de la identidad social de los niños/as respecto de sus otros/as. Este mundo de representaciones es transversal a todo el contenido curricular de las escuelas. Desde ciertas convicciones de la psicología social, el/a niño/a crea sus propias representaciones sociales a medida que crea su propia identidad como una representación social más. La identidad personal es la conformación de un sí mismo que previamente necesita como requisito la existencia del otro, y específicamente se expresa el sí mismo como otro: construimos nuestra identidad en relación a otros, representando a otros y cómo somos representados por otros. A medida que el/a niño/a está creciendo se va insertando en distintos grupos de individuos, interactúa entrando y saliendo de grupos sociales, así va aumentando sus relaciones con los/as otros/as, porque durante sus ciclos vitales de desarrollo conoce cada vez a más gente y eso aumenta y amplifica el tipo de relaciones. Los estereotipos sociales en este sentido poseen una función cognitiva al reafirmar una pertenencia grupal, autorizando y garantizando la imagen colectiva de otro (Espinosa *et al.*, 2007). Entonces, los modos de experimentar la realidad, de actuar y vincularnos, están condicionados por cómo nos pensamos y cómo nosotros y los otros hablamos acerca de quiénes somos. El otro siempre está como condición de mi identidad personal y colectiva. De esta manera, se constituye la identidad de cada persona y de los grupos a los que pertenece en el transcurso de su vida.

La modernidad occidental es mestiza porque en su necesidad de recrearse constantemente requiere de un

otro y de otro lugar. Occidente siempre fue plural y esta pluralidad es inherente a la modernidad (Gruzinski, 2007). La necesidad del Otro se convirtió en un alter-ego, en otro yo: el nativo, de hecho la otredad del nativo se presenta como una alter-nativa latinoamericana, interpretando lo nativo como el otro yo reprimido por el Capitalismo Neoliberal, o, su alter ego profundamente incorporado al inconsciente colectivo de la modernidad occidental. La modernidad crea a sus Otros —múltiples, con muchas caras, con muchas capas. “Lo ha hecho desde el primer día: siempre hemos sido modernos, diferentemente modernos, contradictoriamente modernos, modernos de otra manera y, sin embargo, indudablemente modernos” (Trouillot, 2011, p. 101). La otredad son aquellos aspectos de la identidad del otro que lo convierten en un otro para mí; también es apropiarse del lugar del otro aprovechando su alteridad para comprender mi situación y acción, por ejemplo en el habitual dicho si yo fuera vos (otro) haría tal cosa. Es una alteridad que reúne la singularidad del yo con tu -el/a otro/a- y del nosotros/as con ellos/as -otros/as. Esta singularidad es encontrada en el relato del hacer y decir que enuncia el/a otro/a. Claramente se aprecia que alteridad es sinónimo de otredad, refiere a las cualidades y las condiciones de ser otro: la metáfora de yo como otro/a y nosotros/as como ellos/as, y, en el nivel de una diferencia colectiva, la metonimia es el tropo del multiculturalismo, encontrada en la liminalidad interna de las comunidades minoritarias y oprimidas que “*son como si fueran una parte en el todo*”, es decir, una relación metonímica de lo local en lo global (Bhabha, 2002). Aquí tenemos un principio de alteridad del sí mismo con otro, yo como otro es la primera alteridad, que se manifiesta en diversas diferencias culturales. Por esta razón, la identidad es un relato que en esencia es controvertido y en conflicto, porque mi yo está escindido internamente por el otro. La alteridad es lo que articula que las políticas de la identidad sean siempre políticas de la diferencia (Benhabib, 2006). Una preconcepción que está en juego, es que nosotros somos sujetos/as interculturales, nuestros procesos de individuación están sometidos a relaciones interculturales permanentemente, de esta manera por ejemplo nos convertimos en un/a ciudadano/a nativo/a de un lugar de pertenencia (de Catamarca, catamarqueño/a) y en residentes de un mundo globalizado, sería el caso de sentirse catamarqueño originario de Buenos Aires. Por lo tanto, es dable pensar que la interculturalidad es un estado del ser. No solo se hace referencia a que yo me siento como un otro para otros/as, sino que sacando la metáfora del *como*, yo soy otro para mí y para los otros/as en el hacer y en el decir que hago, y esta singularidad del sí mismo se extiende a la pluralidad de un grupo en su identidad grupal entre nosotros/as y entre ellos/as (Espinosa *et al.*,

2007). Nuestra identidad personal situada y mediatizada en lo social se desarrolla, crea y recrea constituyéndose en otredad en el mundo. En otro sentido, para la interculturalidad no es tan importante el sujeto intercultural (el mestizo, el híbrido) como sí lo son los procesos de hibridación que podría extenderse desde la alteridad que el sí mismo constituye con otros a las diferencias culturales que se construyen en colectividad, en grupos, en comunidad (García, 2004). Por ejemplo, los/as migrantes como minorías sociales sobreviven en los intersticios entre su natividad (de su lugar de origen) y el nacionalismo (el lugar donde tuvieron que migrar). La vida del migrante es ambivalente entre el pluralismo cultural y el colonialismo metropolitano de la ciudad, desde esta posición intermedia y minoritaria el/a migrante trata de asimilar y apropiarse de la cultura dominante, y su identidad se debate en la diferencia cultural dentro de enfrentamientos racistas, la intraducibilidad de parte de su cultura de origen, la traducción permanente que se tiene que hacer de la cultura dominante, todo en un proceso de hibridez que está siempre en una condición fronteriza (Morales *et al.*, 2015). Finalmente, somos modernos porque estamos sometidos a las consecuencias globales que vienen afectando y transgrediendo las diferencias culturales en las que participamos y estamos inmersos, y la modernidad todavía conmueve pues vivimos en un mundo tan dividido que está hecho de híbridos.

De las experiencias relatadas a partir de afiches ilustrativos, letras del abecedario, dibujos y fotos de indios, mapas de Catamarca y actitudes de maestros, en su conjunto, se despliega un discurso que parece poner en escena un montaje ideado para reproducir una visión estereotipada de un modelo de indígena, que es una preterización del otro sobre una otredad actual (Echeverría, 2016; Gustafsson, 2004), donde el/a indígena no se puede desprender de su destino de haber sido y ser un sujeto colonizado, por lo que no puede convivir con el presente de una Nación neoliberal, ya que es relegado al pasado colonial. Esto sucede cuando en una práctica escolar únicamente discurre una historia que le ha sucedido a otros/as en otros tiempos, en el pasado, a partir de objetos que son obras materiales de otros/as, mientras que queda sin lugar una otredad de la mirada y escrutinio de las comunidades originarias que reconocen el presente de la influencia del discurso académico/estatal. Por ejemplo, la preterización natural de ese tipo de discurso, ayuda a incorporar en el imaginario colectivo la expresión de un estereotipo en la creencia de la vestimenta de los indígenas, asumiendo una manera violenta y pasiva de desnudar al indígena en la sociedad moderna y posmoderna, visualizado en propagandas comerciales, manuales educativos, en el

cine, etc. En consecuencia, si no se tiene cuidado la preterización puede conducir a vincularse con que el/a indígena sean estereotipados desdeñosamente como un sujeto insurgente con la actualidad de la calidad de vida de la clase media en Argentina. El estigma mata, es una certidumbre del presente y una evidencia de la historia. El estereotipo que es un prejuicio discriminatorio, desvía la mirada de la acción histórica de los grupos dominantes y oculta la desigualdad de clase de la nación argentina, reconociendo el mérito de la culpa a los grupos estigmatizados.

En la Sociedad de la Información y del Espectáculo de las redes digitales masivas, las comunidades originarias y rurales luchan por vivir en sus propios términos fuera de los estereotipos modernos que se fomentan por la necesidad de encajar y de ser aceptado socialmente desde los centros urbanos o metropolitanos. En varias conversaciones se pudo interpretar que, muchos/as jóvenes y adultos/as nativos de pueblos rurales, originarios y/o campesinos, como así también docentes y directores de escuelas que no son nativos del lugar, y que por diversos motivos todos/as ellos/as se trasladan a las ciudades urbanas y periurbanas, transmitían la obediencia de ciertos mandatos encubiertos en los estereotipos de la sociedad occidental en la que vivimos, y que se propagan globalmente gracias al consumo ilimitado de las redes digitales. Por ejemplo, un modelo crossfit de belleza del cuerpo femenino/masculino, el pensamiento dicotómico, la obligación de que uno tiene que casarse y tener hijos, el contrato social de que si tu papá es médico tienes que estudiar medicina o que debes estudiar una carrera que te dé mucho dinero, si vives solo eres fastidioso o antisocial, si eres gordo no conseguirás pareja, si eres hombre no puedes mostrarte débil, y así muchos más. Si aceptamos sin reparos los estereotipos como guías para nuestro propio comportamiento, ello impedirá que determinemos nuestros propios intereses y habilidades. Por lo general, somos sensibles a los estereotipos de género entre femenino y masculino, principalmente cuando desempeñamos nuestros roles sociales, influyendo sobre las ideas y acciones preconcebidas acerca del otro. El estereotipo femenino, como en la cartelera escolar de la escuela de Corral Blanco, tienden a percibir a las mujeres como emocionales, débiles, sumisas, dependientes, comprensivas, cariñosas y sensibles, por supuesto que esto no quiere decir que en realidad lo sean; y en contraposición, el estereotipo masculino suele imponer la creencia de que los hombres son duros, atléticos, dominantes, egoístas, agresivos, competitivos y con tendencia al liderazgo. Estos son estereotipos presentes en los productos que habitualmente se consumen en el mercado de la información. Las publicidades imponen un modelo de consumo mediante la homogenización y

banalización de estereotipos vinculados a la información de un producto, evitando todo tipo de conflicto y contradicción con el público. La reproducción masiva de artículos de consumo conduce a una pérdida de fascinación por el producto consumido, un producto que es igual a otros, sin alteridad que provoque y confronte al consumidor. En este contexto, de una sociedad del facebook y de un mundo gramatical de redes digitales, la alteridad y la otredad son objetos de una admiración efímera, pierden la capacidad de diferencia que sorprende, seduce y desafía, y terminan siendo un signo de algo ominoso que "me gusta" de algún artículo o propaganda que venden una manera de consumir. En un mundo que se interconecta cada vez más por la intensa comercialización de un turismo sin límites, y, que despliega estereotipos que neutralizan las diferencias individuales de los miembros de un grupo social: ¿la alteridad que debería engendrar una educación intercultural puede sufrir las enajenaciones adversas de una mercancía masivamente consumida y estereotipada? El Libre Mercado del Neoliberalismo nos da todas las libertades para creer que podemos consumir todo lo que deseamos, es así que la lógica del Capital crea una ideología dominante que estructura el inconsciente de nuestra realidad social con estereotipos subliminales, desarticulando el lenguaje de nuestra dominación, explotación y dependencia. Los medios masivos de comunicación tienen el potencial de controlar e intervenir las conductas de las masas que los consumen, definiendo modelos de comportamiento y de percepción, y así, determinando estereotipos que afectan la moralidad de nuestra sociedad. El inconveniente aparece cuando solo nos quedamos con estereotipos superficiales, y más aún cuando son prejuicios discriminatorios o racistas, sabiendo que reflejan la posición relativa de un grupo de poder que es dominante sobre otros.

Conclusiones

Es habitual circunscribir a las personas en "estereotipos", la mayoría de las veces sin ser consciente de ello. Los contenidos de la mayoría de los medios de comunicación masivos, como en las telenovelas, las películas de cine o los anuncios publicitarios, presentan estereotipos o modelos de personas y conductas ideales, con los cuales nos comparamos, o bien, imitamos dentro de una moda. Es muy importante reconocer que los estereotipos son imprescindibles para nuestros procesos cognitivos de conocimiento, es normal beneficiarnos de ellos en la vida cotidiana. Ante las limitaciones de conocer profundamente todo acerca de la especificidad de un objeto, una persona, un animal, o un evento, en un momento de la vida, es necesaria la

vinculación de generalidades como los estereotipos. Todo el tiempo asimilamos y reproducimos imaginarios sociales que son performativos con las condiciones reales de vida, estos forman parte de esquemas culturales que filtran lo que incorporamos de y exteriorizamos a la sociedad. La primera impresión debe llevar al conocimiento profundo, esa superficialidad de estereotipos es natural del aprendizaje específico de una parte de la realidad. Es inevitable formarnos estereotipos de un perro, el sol, los japoneses, el gaucho, el gobierno de turno, etc. Lo que vamos conociendo a medida que nos movemos en la vida, necesita ser relacionado con los modelos preexistentes de las cosas que ya conocemos. Los modelos o esquemas de percepción son construidos en relación a nuestra cultura y condicionados por la moralidad de nuestra sociedad. La complicación aparece cuando solo nos quedamos con estereotipos, y más aún cuando estos son prejuicios discriminatorios. Es muy difícil cambiar un estereotipo, es un proceso de reeducación y transformación arduo y lento, ya que su fuerza está en la rigidez de su naturalización consensuada. Algunos estereotipos son difíciles de eliminar porque están arraigados a una profunda raíz sociocultural racista que es muy deshumanizadora, es el caso del uso de los adjetivos calificativos "indio y negro" en Argentina. Para esto es necesario advertir el rol que cumple la educación familiar, la escuela y las instituciones de gobierno para la formación de ciudadanos ejemplares según la sociedad de que se trate. Al respecto nos interrogamos si ¿las representaciones e imágenes sociales que se exhiben como distintivas de ciertos grupos, son las que ese grupo hubiese elegido para representarse a sí mismo?, ¿quién decide quién habla por el otro?, ¿quién se beneficia con el uso de estereotipos negativos de determinados grupos sociales?

La gestión de una educación intercultural participativa debe tener la prioridad de fortalecer la vinculación familia-escuela-comunidad, especialmente en localidades donde se viven situaciones irrespetuosas respecto a los derechos educativos y territoriales, y se reprimen las capacidades creativas para decidir los modos de asimilación de la educación formal en los propios términos comunitarios tradicionales. Es claro que la educación en las escuelas de Catamarca viene reafirmando algunos estereotipos, descalificando y desvalorizando las diferencias culturales producto de las alteridades constitutivas de los/as niños/as. En esta situación, la escolaridad tanto rural como urbana, debiera ejercer una interculturalidad que trascienda aquellos estereotipos discriminatorios, sin ocultarlos, visibilizando y reconociendo los mecanismos de exclusión y segregación.

Creemos que un acercamiento desde los estereotipos sociales, nos puede llevar a tratar de comprender cómo las comunidades indígenas y rurales contemporáneas asimilan y exteriorizan distintos mensajes, datos e información de los medios masivos de comunicación, de su interacción con las grandes urbes cosmopolitas, del consumo de bienes industrializados globales, de las migraciones laborales y de la adopción de tecnologías modernas distintas a las tradicionales. Más allá del neologismo académico del cual forma parte la interculturalidad y la gramática de sus lineamientos teóricos y críticos, es necesario abordar la dinámica de los estereotipos sociales desde una interculturalidad como experiencia de diferencia. Allí deberíamos encontrar puntos de intersección en las políticas educativas con las diferencias, las desigualdades y las desconexiones constituidas en el con-vivir la interculturalidad, a partir de las alteridades y la construcción de subjetividades en las comunidades indígenas y rurales. Las políticas de la interculturalidad deben crear condiciones en las que las personas de una comunidad local se sientan suficientemente satisfechas con sus necesidades básicas como para que puedan elegir por sí mismas lo que consideran significativo e importante sobre la participación e incorporación en la toma de decisiones sobre los territorios, el trabajo, la educación, la salud y las políticas públicas.

Declaración de Conflictos de Intereses

Los autores manifiestan que durante la ejecución de los trabajos de campo y la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación. No existen conflictos de interés al respecto, y cualquier error que pueda ser encontrado pertenece a la responsabilidad de los autores.

Referencias Bibliográficas

- Amossy, R. y Pierrot, A. H. (2010). *Estereotipos y Clichés*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Bartolomé, M. A. (2010). Interculturalidad y territorialidades confrontadas en América Latina. *RUNA*, 31(1), 9-29.
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Katz.
- Briones, C. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad: ¿de qué estamos hablando? En C. García Vázquez (Eds.), *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes* (pp. 35-58). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Callirgos, J. C. (2006). *Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo: aportes para la educación intercultural bilingüe*. Lima, Perú: CARE.
- Cano Gestoso, J. I. (1993). *Los estereotipos sociales. El proceso de perpetuación a través de la memoria selectiva* (Tesis Doctoral). Madrid, España, Universidad Complutense.
- Caramés, D. y Osuna, V. (2012). *La discriminación en la Argentina. Casos para el debate en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Denuncian que en la escuela de Carachi docentes maltratan a la comunidad (28 de noviembre del 2017). *Diario El Ancasti*. Recuperado de <https://www.elancasti.com.ar/info-gral/2017/11/28/denuncian-escuela-carachi-docentes-maltratan-comunidad-354352.html>
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social* (19), 191-213.
- Echeverría, R. (2016). Estereotipos y discriminación hacia personas indígenas mayas: su expresión en las narraciones de jóvenes de Mérida y Yucatán. *Aposta Revista de ciencias sociales*, (71), 95-127.
- Espinosa, A., Calderón-Prada, A., Burga, G. y Güimac, J. (2007). Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. *Revista de Psicología*, 25(2), 295-338.
- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 343-352.
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. *The handbook of social psychology*, 2(4), 357-411.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa editorial.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amarrortu ediciones.
- González, D. (2019). Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada. *Datos de la Educación, Publicación del Observatorio Educativo de la UNIPE*, 2(4), 1-14.
- Grinberg, S. M. (2013). Educación, biopolítica y gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad: estados de un debate. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 78-100.
- Gruzinski, S. (2007). *El Pensamiento Mestizo*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

- Gustafsson, J. (2004). El cronotopo cultural, el estereotipo y la frontera del tiempo: la preterización como estrategia de representación del "Otro". *Cultura, lenguaje y representación*, 1, 137-147.
- Hirsch, S. y Lazzari A. (2016). Pueblos indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias. *EXPLORA, programa de capacitación multimedial*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Katzer, L. (2016). "Diferencia-como-colonia", gubernamentalidad / biopolítica y Vivir bien (en común): derivaciones decoloniales del pensamiento de Derrida, Foucault y la crítica poscolonial. *Tabula Rasa*, (25), 317-362.
- Kuasñosky, S. (2014). A propósito de la interculturalidad, Racismo hoy. En M. E. Borsani (Comp.), *Ejercicios decolonizantes en este sur (subjectividad, ciudadanía, interculturalidad, temporalidad)* (pp. 99-148). Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.
- Margulis, M., Urresti, M. y Lewin, H. (Ed.). (2014). *Intervenir la cultural. Más allá de las políticas culturales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Morales, O. G., Palazzolo, F. y Valdez, C. (Ed.). (2015). *Identidades y diversidades estigmatizadas: estudios sobre la construcción de los otros en sociedades multiculturales y desiguales*. La Plata, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Novaro, G. y Hecht, A. C. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. *Argumentos*, 30(84), 57-76.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 91-110.
- Quilaqueo, D. y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolaridad desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, (37), 285-300.
- Saiz, J., Merino, M. E. y Quilaqueo, D. (2009). Meta-estereotipos sobre los indígenas mapuches de Chile. *Interdisciplinaria*, 26(1), 23-48.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires, Argentina: Katz editores.
- Serrano, F. (2017). Estado monocultural, interculturalidad y lucha de los pueblos originarios de la Patagonia Argentina: Entrevista a Relmu Ñamku. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II* (pp. 337-353). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Soria, A. S. (2010). Interculturalidad y educación en Argentina: los alcances del "reconocimiento". *Andamios*, 7(13), 167-184. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632010000200008&lng=es&tlng=es
- Tajfel, H. (1981). Social stereotypes and social groups. En J.C. Turner y H. Giles (Eds.), *Intergroup behavior* (pp. 144-167). Oxford: Blackwell.
- Trouillot, M. R. (2011). *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca CESO-Universidad de los Andes.
- Unamuno, V. y Raiter, A. (2012). La educación intercultural bilingüe: discurso sobre los otros y nosotros. En A. Raiter y J. Zullo (Coords.), *Esclavos de la palabra* (pp. 125-160). Buenos Aires, Argentina: Editorial de Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp.75-96). La Paz, Bolivia: III-CAB.
- Zapata Silva, C. (2019). *Crisis del Multiculturalismo en América Latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Bielefeld, Alemania: Bielefeld University Press.

Para citar este artículo: D'Amore, L. y Díaz, M. E. (2020). Interculturalidad y estereotipos sociales en las escuelas rurales de la provincia de Catamarca. *Praxis*, 16(1), in press. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3243>