

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. Licenciado. Universidad Nacional de Catamarca, San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina. Correo electrónico: leandro7000@yahoo.com.ar
2. Licenciada. 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 24 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 quienes integraron el equipo jurisdiccional de la modalidad. Posteriormente, se explicitarán las discusiones resultantes que llevaron al equipo a comprender 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 gobierno dirigida a mantener un orden biopolítico (Grinberg, 2013; Katzer, 2016); fundamentado en la existencia y reproducción de una alteridad con miras a 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 de estas comunidades con 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).

Lo anterior explica por qué gran parte del sistema educativo en Argentina respalda la formación de una ciudadanía pluricultural bajo la tutela de un Estado que homogeneiza de acuerdo a los derechos civiles. Así, 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 en mutua tensión: por un lado, como argumento legitimador del gobierno estatal en sus intervenciones sobre el territorio y la identidad, y por otro, como mecanismo regulatorio jurídico-político del autorreconocimiento y de la resistencia contrahegemónica de las minorías étnicas, religiosas y de género.

El contexto sociocultural descrito 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, así como a las mujeres (Sassen, 2015). A la par de esta segregación, constantemente se crean, asimilan y reproducen estereotipos que son discriminatorios y estigmatizantes. En este sentido, por ejemplo, la representación del indígena, el indio y el aborigen históricamente los mostró como pobres, indigentes, vagos, sumisos, desempleados, indocumentados, de barrios bajos, alcohólicos, sucios, mal vestidos, ladrones, desconectados, para terminar como pintorescos y exóticos, en una representación vinculada convenientemente a nuevas estrategias económicas, sociales y políticas del Mercado (Briones, 2008; Callirgos, 2006; Saiz, Merino y Quilaqueo, 2009).

En este orden de ideas, 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. De tal forma está operando una estigmatización y exclusión de comunidades originarias y migrantes, que articula 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 de y, otras veces, de un desmejorado contenido curricular en las escuelas rurales y urbanas que promueva y desarrolle una enseñanza y aprendizaje intercultural. Esto se suma 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 la infancia y de adolescentes, y que amplíen los contextos subjetivos de alteridad y creatividad correspondientes a las diferencias culturales (González, 2019).

Sin embargo, 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 cuerpo docente no ve colores (de pieles); solo niños y niñas de blanco. De esta manera perdura la creencia de que la

escolaridad forma ciudadanía sin intención de discriminar, aunque, al suprimir las identidades culturales y étnicas para evitar quedar atrapado por un racismo solo se 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 remonta a tiempos anteriores a la venida de los europeos. Cada localidad, con su comunidad, está unida a historias de la ocupación del territorio, relatos de acontecimientos significativos de la región, mitos y leyendas de lugares simbólicos, rituales tradicionales y ancestrales, prácticas y costumbres propias 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. No obstante, esta subjetividad local de las comunidades se ve afectada cada vez más por los medios masivos de comunicación (el celular, 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. Como impacto, se da 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, imaginan, sienten y narran. Esta es una situación presente que enfrenta la Argentina en relación con muchas de sus políticas culturales, en la que yacen 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 se enseñan en la escuela. Estos grupos suelen expresar que muchos de esos conocimientos son ajenos, vagos, obsoletos e 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, así como a su dinámica histórica. De igual forma se requiere que se tengan en cuenta las tradiciones y los rituales autóctonos, a fin de fortalecer la identidad de las comunidades, con el fin de que no se produzcan un extrañamiento y una 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, focalizados 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 personal directivo y docente, padres, madres y referentes de comunidades originarias de las escuelas que entre su alumnado tenían algunas personas que se reconocían como indígenas. En estos espacios 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 esta línea 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 como técnico de mapeo socioeducativo y como referente general, respectivamente. Al viajar y visitar varias localidades rurales realizando aquellos encuentros, en el marco de las actividades institucionales programadas, se recorrieron algunos establecimientos escolares, y de manera fortuita se descubrieron inquietudes y se observaron distintos dispositivos visuales que revelaron estereotipos sociales sobre las comunidades originarias, las mujeres y el paisaje rural puneño.

Las experiencias mencionadas fueron 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 había tenido 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, una omisión que actualmente persiste. Por tal motivo, en esta oportunidad se relatará cómo se llegaron a identificar diferentes estereotipos sociales, se compartirán las reflexiones que se hicieron en el momento de su descubrimiento, y se expondrán 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 se describen las experiencias y los comentarios que se recogieron en las visitas efectuadas a escuelas de la provincia de Catamarca y que dieron luces sobre distintas formas de estereotipos sociales. Además, se ampliará con reflexiones acerca de las condiciones interculturales del ámbito educativo. Finalmente, se combinan todas las experiencias para evaluar sus verosimilitudes en torno a la producción de estereotipos con distintos atributos perniciosos hacia las minorías de las mujeres y de las comunidades originarias con sus territorios.

El punto de partida fue la Primera Mesa de Diálogo de la Modalidad de EIB, en el departamento Antofagasta de la

Sierra, donde distintos grupos de docentes, madres, padres y representantes de la comunidad indígena kolla-atacameña de Antofalla manifestaron una preocupación en común que ocasionaba intranquilidad respecto de sus estudiantes, hijos, hijas y jóvenes: en algunos casos no querían reconocerse como indígenas, negando rotundamente su pertenencia a su comunidad, y se insinuaba que esa falta de autorreconocimiento se debía a cierta vergüenza que sentían al respecto.

La atenta observación de la concurrencia 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 quienes participaban en la reunión no repudiaron la actitud de niños, niñas y jóvenes, sino que se abrió paso al cuestionamiento: ¿de dónde viene esa vergüenza de ser indígena, por qué sienten timidez en reconocerse como tales?

Sabiendo que 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 y que se toleran, a veces resistiendo y otras veces no, era de suponer que la negación y el ocultamiento de la pertenencia a una comunidad originaria por parte del estudiantado podría ser producto de dichos constructos, los cuales se dejan entrever en los contenidos curriculares y se manifiestan en una estigmatización frecuente por parte de los y las docentes que afecta la autoestima de sus alumnos y alumnas (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008). A su vez, como consecuencia de esta dificultad de asumir la identidad étnica por parte de la juventud, se revelan transformaciones en las familias integrantes de las comunidades originarias.

Asimismo, en otra oportunidad, en la escuela de nivel primario rural y puneña de Aguas Calientes, que en su matrícula posee estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas, llamó la atención un afiche pegado en la pared de una de las aulas. Este presentaba la imagen de la Sirenita de Disney y adjunto un cuento que hacía referencia al mar y al uso de palabras como recurso didáctico para la alfabetización. En este punto 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 mercadeo del estilo de vida norteamericano, encarnado en la figura de la sirena y el mar, elementos desconectados totalmente del lugar donde se situaban la enseñanza y el aprendizaje: la puna catamarqueña. De igual

forma, 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.

Lo anterior 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 diseñados de manera genérica para la totalidad de las instituciones educativas. El uso acrítico de estos materiales, sin embargo, resulta contraproducente para la integración de contenidos interculturales en el aula ya que estos se alejan de las cosmovisiones actuales de las comunidades originarias de Catamarca y de sus prácticas regionales.

También destaca el hallazgo de una visita a la escuela de Corral Blanco, donde se observó una cartelera escolar que conmemoraba el Día Internacional de la Mujer mediante la representación 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.

De forma similar, 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 solo Dios podía crear”. En este caso 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”, donde es posible apreciar el constructo de un sexismo benevolente (Espinosa, Calderón, Burga y Güímac, 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 lo masculino y lo femenino. Esta experiencia puede reflexionarse a la luz del relato que se comunicó en el proceso sobre una mujer y sus hijos que habían huido de la comunidad porque el marido era violento. Este escape, que había sido narrado como algo extraordinario pues “cruzó por el abra y cayó en la quebrada de Santa María”, entraba en conflicto con algunos de los valores expuestos en la cartelera escolar descrita toda vez que el accionar de esta madre, en apariencia, fue rebelarse a la autoridad masculina y emprender un camino de liberación.

Un caso llamativo fueron las láminas ilustradas con las vocales o el abecedario, donde, por ejemplo, a la letra “i-I” 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” a pesar de que en esas localidades puneñas se conoce a esta ave andina con el nombre “suri”. En estas observaciones fue notoria la 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 normalmente están presentes son los de la República Argentina, la representación gráfica de su territorio soberano, y poseen la particularidad de no indicar la ubicación de las localidades donde se sitúan esas escuelas. Es decir que cuentan con cartografías donde las comunidades originarias y rurales están ausentes.

Por lo demás, en otro extremo de todas estas experiencias se da una situación de maltrato hacia la comunidad indígena carachi. En este caso, se trata de la acusación de un cacique ante 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, 2017). En una situación similar, como integrantes del equipo jurisdiccional de EIB, surgió la necesidad de participar en una mediación entre la directora de una institución educativa de nivel primario de Famabalasto (departamento Santa María) y la comunidad originaria de esa localidad debido a reiterados casos de discriminación tanto a padres y madres como a estudiantes. Así pues, se puede observar que, 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 los pueblos originarios y de sus saberes ancestrales, lo que en conjunto precariza la calidad de vida personal, familiar y laboral de toda la ruralidad.

Por último, como excepción a la muestra de experiencias en escuelas rurales, en la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca, capital provincial, llamó la atención el hecho de que para festejar el “Día del Indio Americano” el cuerpo docente de una escuela secundaria realizó una muestra junto a sus estudiantes, donde se exponía sobre ese tema en relación con las culturas indias de Norteamérica utilizando fotografías de culturas no nativas de la región del noroeste argentino. También se mostraban imágenes de indígenas de

la Amazonia y relatos sobre los pueblos sioux y maya que componían un escenario donde “lo indígena” era extraño y lejano al territorio de quienes habían elaborado la muestra. Incluso en los pocos afiches que representaban a los pueblos originarios de la Argentina fue inquietante percatarse de que en el área donde se sitúa la provincia de Catamarca no se encontraran 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 las poblaciones indígenas de la provincia genéricamente como “diaguitas”.

Estas exposiciones, realizadas entre docentes y estudiantes, revelan los problemas y las injusticias que se presentan cuando la modalidad educativa de la interculturalidad está solamente dirigida a la ruralidad y a 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 narradas nos permitieron comprender 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 llevan 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 no necesariamente está relacionado con una experiencia directa del mundo. En este sentido, la escuela tiene un rol muy importante en la creación y reproducción de tal clase de representaciones, especialmente la de los *estereotipos*. Estos últimos forman parte de las relaciones humanas de las sociedades modernas, que confrontan los sentimientos de identidad y pertenencia

de un particular conjunto de individuos. Se trata de prejuicios sociales que están sometidos a la interacción simbólica con las distintas realidades sociales que condicionan el mundo en el que vivimos. Por lo tanto, la escuela no solo enseña capacidades intelectuales y técnicas manuales, sino que también conduce a aprender y asimilar un modo de representar socialmente a otras personas, y estas representaciones sociales, como los estereotipos, se conjugan con las 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). Estos prejuicios y creencias compartidos por un grupo social son tratados como verdades y aparecen inmediatamente cuando se establece un marco de referencia para orientar las percepciones sobre otro grupo de individuos. De esta manera, 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 las 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).

En suma, los estereotipos son una forma de ejercer una violencia simbólica, cuya hegemonía yace en la falta de admisión de quienes los enuncian y de quienes los padecen. Esencialmente, estas representaciones simulan no poseer historia; aparecen como naturales y automáticas, y dependen de su repetición constante, que obliga a su naturalización. No son falsas, 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 entonces un modelo ideal de ciudadanía afianzada en la igualdad de derechos, que está fortalecido por la escuela pública. Este modelo, sin embargo, 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, los pobres, los indígenas, los ladrones, etc. (Morales *et al.*, 2015). La reiterada estigmatización y su consecuente desvalorización respecto a la opinión y representación colectiva de un grupo impactan en la identidad social de este, lo que conduce a que sus integrantes padezcan 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 (Fiske, 1998; Goffman, 2006).

Con frecuencia se encuentran 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 transmisión 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 vincula a la formación de prejuicios, estigmas y tensiones con otros grupos, y una 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 descubre el mundo de las letras y de los números, el de la música, el baile y el de las artesanías, incluso el mundo de la sociedad, pero encubre el mundo íntimo que representan los estereotipos sociales para la formación de la identidad social de sus estudiantes respecto de sus semejantes. Este mundo de representaciones es transversal a todo el contenido curricular de las escuelas.

Desde ciertas convicciones de la psicología social, niños y niñas crean sus propias representaciones sociales a medida que desarrollan su propia identidad como una representación social más. La identidad personal es la conformación de un sí mismo que previamente requiere la existencia de un otro, y específicamente se expresa el sí mismo como otro: construimos nuestra identidad en relación con otros, representando a otros y considerando cómo somos representados por otros. A medida que un niño o una niña está creciendo se va insertando en distintos grupos de individuos, interactúa entrando y saliendo de grupos sociales, y así va aumentando sus relaciones con otras

personas, porque durante sus ciclos vitales de desarrollo conoce cada vez 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 la 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 alternativa 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 de un individuo que lo convierten en un otro para un sujeto; también es apropiarse del lugar del otro aprovechando su alteridad para comprender la situación propia y la acción. Por ejemplo, el habitual dicho “Si yo fuera vos (otro), haría tal cosa” es una alteridad que reúne la singularidad del yo con el tú —el otro individuo— y del nosotros con ellos otros. Esta singularidad se encuentra en el relato del hacer y decir que denuncia a otra persona.

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 sujeto y nosotros como ellos. Asimismo, en el nivel de una diferencia colectiva, la metonimia es el tropo del multiculturalismo. Esta se encuentra 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 el 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 interculturales. Nuestros procesos de individuación están sometidos a relaciones interculturales permanentemente, de manera que, por ejemplo, las personas se convierten en ciudadanas nativas de un lugar de pertenencia (de Catamarca, catamarqueño) al tiempo que son 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. Con esto no solo se hace referencia a que un yo se siente como un otro para quienes lo rodean, sino que, recurriendo a la metáfora del *como*, “yo soy otro para mí y para los otros en el hacer y en el decir que hago”. Esta singularidad del sí mismo se extiende a la pluralidad de un grupo, en su identidad grupal entre nosotros y entre ellos (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 podrían extenderse desde la alteridad que el sí mismo asume con respecto a otros hasta las diferencias culturales que se construyen en colectividad, en grupos, en comunidad (García, 2004).

Por ejemplo, los migrantes como minorías sociales sobreviven en los intersticios entre su natividad (de su lugar de origen) y el nacionalismo (el lugar a donde tuvieron que migrar).

La vida del migrante es ambivalente entre el pluralismo cultural y el colonialismo metropolitano de la ciudad, y desde esta posición intermedia y minoritaria estas personas tratan de asimilar y apropiarse de la cultura dominante. Así pues, su identidad se debate en la diferencia cultural dentro de enfrentamientos racistas, la intraducibilidad de parte de su cultura de origen y 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). En esta concepción, el 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 les ha sucedido a otros en tiempos diferentes, en el pasado, a partir de objetos que son obras materiales de sujetos ajenos, mientras que quedan sin lugar una otredad de la mirada y el escrutinio de las comunidades originarias que reconocen el presente de la influencia del discurso académico/estatal.

Por ejemplo, la preterización natural del discurso descrito ayuda a incorporar en el imaginario colectivo la expresión de un estereotipo, que se refleja en la creencia de la vestimenta de los indígenas, asumiendo una manera violenta y pasiva de desnudarlos en la sociedad moderna y posmoderna, tal como se observa en propagandas comerciales, manuales educativos, el cine, etc. En consecuencia, si no se tiene cuidado, la preterización puede conducir a que las comunidades indígenas sean estereotipadas desdeñosamente como sujetos insurgentes 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 recibir aceptación social desde los centros urbanos o metropolitanos. En varias conversaciones se pudo interpretar que muchos individuos que por diversos motivos se trasladan a las ciudades urbanas y periurbanas —entre los que se incluyen jóvenes y adultos nativos de pueblos rurales,

originarios o campesinos, así como docentes y directores de escuelas que no son nativos del lugar— transmitían la obediencia de ciertos mandatos encubiertos en los estereotipos de la sociedad occidental actual y que se propagan globalmente gracias al consumo ilimitado de las redes digitales. Entre muchos otros ejemplos de estos preceptos se encuentran los modelos *crossfit* como parámetro de belleza del cuerpo femenino o masculino, el pensamiento dicotómico, la obligación de casarse y tener hijos, el contrato social de seguir el mismo camino profesional del padre o el de estudiar una carrera que genere mucho dinero, y preconcepciones como que si se vive solo se debe a una personalidad fastidiosa o antisocial, si una persona es gorda no conseguirá pareja, o que un hombre no puede mostrarse débil.

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, lo que influye sobre las ideas y acciones preconcebidas acerca del otro. El estereotipo femenino, como en la cartelera escolar de la escuela de Corral Blanco, tiende a percibir a las mujeres como emocionales, débiles, sumisas, dependientes, comprensivas, cariñosas y sensibles, pero por supuesto esto no quiere decir que en realidad lo sean. 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. Estas son representaciones 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. A su vez 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, un “me gusta” de algún artículo o propaganda que vende 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? Toda vez que el libre mercado del neoliberalismo da todas las libertades para creer que se puede consumir todo lo que se desea, 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.

En definitiva, 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, instalando así estereotipos que afectan la moralidad de nuestra sociedad. El inconveniente aparece cuando solo se conservan los estereotipos superficiales, y más aún cuando consisten en 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 gran parte 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 el público se compara o bien imita dentro de una moda. En este sentido, 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 y exteriorizamos a la sociedad. La primera impresión debe llevar al conocimiento profundo, de modo que 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 gaúcho, 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 con nuestra cultura y condicionados por la moralidad de nuestra sociedad.

La complicación aparece cuando solo se utilizan 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. De hecho, algunos estereotipos son difíciles de eliminar porque están arraigados a una profunda raíz sociocultural racista que es muy deshumanizadora, como el caso del uso de los adjetivos calificativos “indio” y “negro” en Argentina. Para esto es necesario advertir el rol que cumplen la educación familiar, la escuela y las instituciones de gobierno para la formación de una ciudadanía ejemplar según la sociedad de que se trate. Al respecto cabe interrogarse: ¿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 sus estudiantes. En esta situación, la escolaridad tanto rural como urbana debería ejercer una interculturalidad que trascienda aquellos estereotipos discriminatorios, sin ocultarlos, visibilizando y reconociendo los mecanismos de exclusión y segregación.

Un acercamiento desde los estereotipos sociales 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 a raíz de su interacción con las grandes urbes cosmopolitas, el consumo de bienes industrializados globales, las migraciones laborales y la adopción de tecnologías modernas distintas a las tradicionales. Más allá del neologismo académico del cual forman 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 se deberían encontrar puntos de intersección entre las políticas educativas y los contrastes, las desigualdades y las desconexiones constituidas en el convivir 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 entonces condiciones en las que las personas de una comunidad local se sientan suficientemente satisfechas con sus necesidades básicas. De este modo, ellas deberían poder elegir por sí mismas lo que consideran significativo e importante para participar e incorporar 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.
- Brones, C. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad: ¿de qué estamos hablando? En C. García Vázquez (Ed.), *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes* (pp. 35-58). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Calligos, J. C. (2006). *Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo: aportes para la educación intercultural bilingüe*. Lima, Perú: CARE.

- Cano, 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.
- Diaria El Ancasti (28 de noviembre del 2017). *Denuncian que en la escuela de Carachi docentes maltratan a la comunidad*. 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, A., Burga, G. y Güímac, J. (2007). Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. *Revista de Psicología*, 25(2), 295-338.
- Ferrão, 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, 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 UNIFE*, 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 (subjetividad, ciudadanía, interculturalidad, temporalidad)* (pp. 99-148). Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.
- Margulis, M., Urresti, M. y Lewin, H. (Eds.). (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&tling=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, 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), 85-96. Doi: <https://doi.org/10.21676/23897856.3243>