



Cintia Rodríguez Garat* y Sebastián Ernesto Segura**

Prácticas pedagógicas interculturales: registros y reflexiones sobre la alteridad migrante latinoamericana en la escuela. Un estudio de caso en una institución educativa pública bonaerense

RESUMEN

Este trabajo se propuso registrar y reflexionar sobre el abordaje pedagógico intercultural desarrollado en los niveles educativos obligatorios (inicial, primario y secundario) de una institución pública de gestión estatal del sudeste de la provincia de Buenos Aires. Nos motivó documentar las experiencias interculturales producidas en esta institución que presenta alta afluencia de estudiantes migrantes de la zona. Desde una perspectiva crítica, se analizaron las concepciones pedagógico-políticas que orientaron y organizaron las prácticas educativas interculturales en los distintos niveles educativos de la unidad académica. Se trató de una investigación exploratoria con enfoque cualitativo. Los instrumentos de recolección de datos propuestos fueron la entrevista en profundidad, la observación participante y la no participante. Las conclusiones del trabajo evidenciaron la necesidad de superar los supuestos nacionalizadores en las aulas y fortalecer la formación docente en los institutos superiores de formación docente. En efecto, el trabajo destacó la importancia de generar prácticas pedagógicas simétricas que garanticen el derecho a la educación y el diálogo interepistémico para los y las estudiantes migrantes.

* Doctora en Filosofía (UNLP), Magíster en Bioética (Flacso) y magíster en Filosofía (UNQ). Especialista en justicia epistémica, educación, salud intercultural y cambio climático en comunidades indígenas. Ha sido becaria del Fogarty International Center (EE.UU.) y de la Universidad de Bonn (Alemania), donde realizó una estancia de investigación posdoctoral (2025). Se dedica a la docencia e investigación. Filiación: FaHCE-UNLP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6914-9565>. Correo electrónico: cintiarodriguezgarat@gmail.com

** Profesor de Lengua y Literatura (ISFDyT N° 59). Licenciado en Ciencias de la Educación (Unicen) –en instancia de entrega de tesis–. Docente del nivel superior en materias de la fundamentación en distintos ISFD de Gral. Madariaga. Filiación: ISFD N° 169, General Madariaga, Argentina. Correo electrónico: seguraabc@gmail.com



PALABRAS CLAVE

Educación intercultural • estudiantes migrantes • prácticas pedagógicas • diversidad cultural • formación docente

Intercultural pedagogical practices: records and reflections on Latin American migrant otherness in schools. A case study in a public educational institution in Buenos Aires

ABSTRACT

This study aimed to document and reflected on the intercultural pedagogical approach developed in the compulsory education levels (early childhood, primary, and secondary) of a state-run public institution in southeastern Buenos Aires Province. We were motivated to document the intercultural experiences at this institution, which has a high influx of migrant students from the surrounding area. From a critical perspective, we analyzed the pedagogical and political conceptions that guided and organized intercultural educational practices at the different educational levels of the academic unit. This was an exploratory study with a qualitative approach. The proposed data collection instruments were in-depth interviews, participant observation, and non-participant observation. The study's conclusions highlighted the need to overcome nationalizing assumptions in classrooms and strengthen teacher training in Higher Teacher Training Institutes. Indeed, the study emphasized the importance of generating symmetrical pedagogical practices that guarantee the right to education and inter-epistemic dialogue for migrant students.

KEYWORDS

Intercultural education • migrant students • pedagogical practices • cultural diversity • teacher training

1. INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA

Partimos de pensar que el problema general que plantean las prácticas pedagógicas interculturales en los niveles educativos obligatorios (NEO, en adelante), así como el problema específico sobre las formas en que los/as estudiantes migrantes latinoamericanos/as participan de sus trayectorias escolares, constituyen problemáticas complejas que requieren abordajes transdisciplinarios sustentados en la reflexión crítica, el diálogo y el reconocimiento de la diversidad cultural. Desde esta perspectiva, el estudio buscó analizar las mejores formas de participación e intercambio entre saberes epistémico-culturales diversos. En la institución seleccionada para esta investigación se registró la presencia de estudiantes migrantes y de estudiantes argentinos/as hijos/as de migrantes



provenientes principalmente de Bolivia, Paraguay, Perú y Venezuela.¹ Asimismo, dicha presencia mostró variaciones entre los distintos niveles educativos que conforman la unidad académica, tanto en términos de matrícula como de visibilidad institucional. Esta heterogeneidad convirtió al caso en un espacio relevante para indagar cómo se desarrolla la implementación de prácticas pedagógicas interculturales en contextos escolares atravesados por dinámicas diversas de reconocimiento de la diversidad cultural. En Argentina, el marco normativo que encuadra las prácticas pedagógicas interculturales se encuentra delimitado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) (LEN, en adelante) y, en nuestro contexto geográfico particular, por la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007).

Resultó sumamente relevante indagar en las formas que adoptaba el diálogo entre culturas en el marco de los NEO. En concreto, el trabajo buscó poner de relieve las posibles tensiones que se suscitaban entre “los supuestos nacionalizados presentes en los discursos escolares” (Perrière, 2022) y la incorporación de la variable de reconocimiento de las diversidades culturales promovido por el plexo jurídico educativo nacional y provincial vigente.

La situación planteada manifestó la necesidad de reflexionar acerca de cuáles son las principales formas de mediación e intercambio cultural promovidas en las instituciones educativas. El objetivo del estudio consistió en analizar de qué manera el interjuego epistémico presente en las aulas se configuraba en relación con las esferas del ser-saber-poder (Walsh, 2013; Rodríguez Garat, 2022a). En este marco, se describieron las formas en que se llevaban a cabo las prácticas interculturales en los NEO de una unidad académica (UA, en adelante) de gestión estatal del sudeste de la provincia de Buenos Aires, que es integrada en una misma estructura institucional por los niveles inicial, primario, secundario y superior de formación docente, durante los ciclos lectivos comprendidos entre septiembre de 2021 y diciembre de 2024. Este marco temporal seleccionado nos permitió analizar las estrategias institucionales de acompañamiento a la permanencia y el egreso, y también aquellas vinculadas con la promoción de la participación de los y las estudiantes migrantes latinoamericanos/as. El período abarcó el desarrollo de las prácticas pedagógicas en presencialidad plena, es decir, aquellas que se plantearon luego de la emergencia sanitaria producida por la pandemia de SARS-COV-2.

En este contexto, la investigación buscó construir un registro documental sobre los desafíos que poseen los institutos superiores de formación docente (ISFD, en adelante) en el fortalecimiento de los aspectos vinculados con la educación

1 En este trabajo, la categoría *estudiantes migrantes latinoamericanos/as* incluye tanto a estudiantes nacidos en otros países de América Latina como a estudiantes argentinos/as hijos/as de familias migrantes latinoamericanas. Esta decisión analítica responde a que, en el ámbito escolar, las experiencias de identificación cultural, las formas de reconocimiento institucional y determinadas dinámicas de alterización no se circunscriben exclusivamente al lugar de nacimiento, sino también a trayectorias familiares, prácticas culturales y marcas sociales asociadas a la migración.



intercultural. En definitiva, sostenemos que el análisis de esta información resultó prioritario, pues entendemos que incidir en la formación docente es la base necesaria para producir verdaderas prácticas interepistémicas e interculturales en los NEO. En este contexto, resulta importante mencionar que, en este trabajo, el diálogo interepistémico se entiende como la interacción entre distintos sistemas de conocimiento culturalmente situados que disputan reconocimiento y legitimidad en el espacio escolar.

Los resultados de esta investigación aportaron elementos para reflexionar sobre distintas estrategias de enseñanza, concebidas como decisiones intencionales con fines predeterminados (Anijovich y Mora, 2009), que permitieron repensar y reformular los canales de diálogos interculturales e interepistémicos que deben ser abordados desde la formación docente inicial. Del mismo modo, como contribución al campo de las prácticas educativas, consideramos que este registro de las formas de propiciar la educación intercultural en los distintos NEO de la unidad académica permitió identificar líneas institucionales de acción. El análisis realizado permitió problematizar las barreras simbólicas que dificultan el acceso y el pleno ejercicio del derecho a la educación de los y las estudiantes migrantes en el espacio escolar.

De esta manera, el tema de investigación se centró en delimitar conceptualmente a qué nos referimos con el término *educación intercultural* y en describir los modos en que se desarrollaban estas prácticas pedagógicas interculturales en los NEO de la institución escogida en el período señalado. Este planteo nos permitió reflexionar tanto sobre las prácticas interepistémicas e interculturales en los NEO como también sobre la necesidad de institucionalizar los espacios de intercambio formativo que permiten ampliar y democratizar las modalidades de diálogo intercultural. En este sentido, la selección de la unidad académica se fundamentó en la inserción previa del equipo de investigación en distintas carreras de formación docente y en los niveles obligatorios que la integran. Este vínculo preexistente facilitó el acceso al campo y el conocimiento situado de las dinámicas institucionales.

Finalmente, las preguntas de investigación que guiaron los ejes del trabajo respecto al abordaje de las prácticas pedagógicas interculturales en los NEO se centraron en: ¿cómo se configuraban las prácticas pedagógicas interculturales y los abordajes institucionales de la diversidad cultural de los/as estudiantes migrantes (incluyendo a estudiantes argentinos/as hijos/as de migrantes latinoamericanos) y sus familias en la institución entre 2021 y 2024? ¿Cuáles son las formas en que se trabajaba institucionalmente la diversidad cultural? ¿Qué propuestas pedagógicas vinculadas con la interculturalidad o la diversidad cultural desarrollaba la institución? ¿Qué prácticas eran identificadas por los actores institucionales como relevantes en la escuela para propiciar la concreción de espacios educativos interculturales e interepistémicos? ¿Qué aspectos debían ser replanteados y debatidos en la formación docente para promover propuestas interculturales de calidad que impacten en los NEO de la unidad académica?



En suma, la presente investigación articuló la delimitación conceptual con el análisis de las prácticas pedagógicas en la UA estudiada para dar respuesta a los interrogantes planteados. A partir de este diagnóstico, se buscó aportar elementos para el fortalecimiento de la formación docente que garanticen una participación interepistémica simétrica y democrática de los y las estudiantes migrantes, integrando estos avances en los ejes transversales del sistema educativo provincial.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se inscribió en un paradigma cualitativo-interpretativo con una marcada perspectiva sociocrítica. El diseño, de carácter exploratorio, se nutrió de componentes de la investigación-acción, en tanto buscó no solo documentar la realidad escolar, sino también producir un conocimiento situado que retroalimentara la formación docente inicial en el ISFD que integra la unidad académica y contribuyera a la mejora de las prácticas en las instituciones asociadas. Partiendo de la premisa de que las prácticas interculturales no constituyen meras aplicaciones técnicas de la normativa, sino un “saber de la experiencia” (Alliaud, 2011), este estudio adoptó un enfoque biográfico-narrativo (Porta, 2021). Dicho encuadre permitió acceder a los sentidos y significados que las y los actores institucionales construyen en su cotidianeidad, reconociendo que la identidad docente y la mirada sobre el “otro” migrante se configuran en la trama de sus propias historias profesionales y personales.

Por razones de factibilidad y relevancia institucional, el campo de estudio se circunscribió a una unidad académica de gestión estatal del sudeste de la provincia de Buenos Aires que, como se mencionó, articula los niveles inicial, primario, secundario y de formación docente en una misma estructura institucional, durante el período comprendido entre septiembre de 2021 y diciembre de 2024. La institución presentaba una matrícula social y culturalmente heterogénea, incluyendo estudiantes migrantes y estudiantes argentinos/as hijos/as de migrantes provenientes principalmente de países latinoamericanos.

Dado que la institución analizada presenta características organizacionales singulares dentro de la región estudiada, el anonimato absoluto no resulta completamente garantizable. No obstante, con el objetivo de resguardar a los/as participantes, se omitieron nombres propios y referencias institucionales específicas, privilegiando descripciones generales relevantes para el análisis. Asimismo, las citas y referencias institucionales fueron seleccionadas atendiendo a criterios de confidencialidad y resguardo ético.

El abordaje se sustentó en un muestreo intencional y no probabilístico de sujetos pedagógicos cuya posición institucional resultaba relevante para el abordaje de la diversidad cultural, incluyendo a los Equipos Directivos y Equipos de Orientación Escolar (EOE) de los tres niveles –inicial, primario y secundario–, así como a jefes de Departamento y preceptores en el nivel



secundario. Para garantizar la triangulación de la información, se dispusieron tres dispositivos de recolección: entrevistas narrativas en profundidad, orientadas a captar las concepciones político-pedagógicas; un análisis documental crítico de los proyectos institucionales (PI) y planificaciones de los NEO para identificar la interculturalidad en el currículum prescripto; y observaciones participantes y no participantes de los espacios institucionales pedagógicos concretos (como recreos, saludos de entrada y salida, actos y actividades abiertas a la comunidad educativa), con el fin de confeccionar registros descriptivos que dieran cuenta de la relación entre lo proyectado y la hospitalidad efectiva en la praxis pedagógica.

Para el tratamiento y análisis de la información, se empleó la descripción densa (Geertz, 1973), utilizando como marco interpretativo una escala de posicionamientos docentes que permiten tensionar la práctica educativa. Siguiendo a Ripamonti (2017), analizamos las narrativas para identificar la prevalencia de la *pedagogía daltónica* –basada en la noción de *ideología daltónica* de Bonilla Silva (2006)–, que invisibiliza trayectorias; el enfoque *folclórico funcional* que reduce la diversidad a lo pintoresco; o el *desanclaje identitario*, que utiliza la hibridez cultural² (García Canclini, 1997; Bhabha, 2002) para deslegitimar las raíces originales de los sujetos. Frente a esto, la metodología buscó rescatar indicios de una “hospitalidad crítica” (Derrida y Dufourmantelle, 2000) que reconociera al estudiante migrante como un sujeto epistémico activo.

El proceso de investigación se estructuró en tres instancias progresivas. En primer lugar, se delimitaron conceptualmente las implicancias de la interculturalidad para identificar, a la luz de los hallazgos empíricos, las formas en que este enfoque se desarrollaba en las prácticas institucionales. En segundo lugar, se describieron las estrategias implementadas por cada nivel para promover el reconocimiento de la diversidad y la participación activa de los y las estudiantes migrantes. Finalmente, se elaboró un registro documental que sistematizó desafíos y necesidades de los niveles obligatorios en relación con la formación docente. Este recorrido permitió problematizar distintos marcos teóricos y pedagógicos con el propósito de habilitar la posterior reflexión en los/as docentes-investigadores/as respecto a sus disciplinas y a la necesidad de fortalecer su capacidad crítica en el campo de la investigación educativa situada.

- 2 La noción de *hibridez cultural* refiere a los procesos de articulación, mezcla y reconfiguración de prácticas, saberes e identidades culturales que se producen en contextos de contacto intercultural y circulación transnacional. Desde los estudios culturales latinoamericanos y poscoloniales, autores como García Canclini (1997) y Bhabha (2002) han utilizado este concepto para cuestionar visiones esencialistas de la identidad y destacar el carácter dinámico, relacional y conflictivo de las culturas. En este trabajo, recuperamos críticamente esta perspectiva para señalar que, en algunos discursos escolares, determinadas interpretaciones simplificadas de la hibridez pueden derivar en una relativización de las memorias culturales y referencias identitarias de origen que continúan siendo significativas para muchos/as estudiantes migrantes.



La unidad de análisis estuvo constituida por las prácticas pedagógicas interculturales desarrolladas en los tres niveles educativos de la institución, reconstruidas a partir de las narrativas de actores institucionales y documentos escolares.

3. HISTORIZACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Desde el surgimiento del sistema educativo argentino, los debates de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX pusieron en discusión la educabilidad de las poblaciones indígenas y migrantes (Thisted, 2014; Hendel, 2018). En particular, lo hicieron a partir del establecimiento de premisas pedagógicas homogeneizadoras, expulsoras de lo distinto (Byung-Chul Han, 2021), que aún despliegan ciertos resabios en las aulas de todos los niveles educativos (Hendel, 2018).

A partir de 1990, la interculturalidad comienza a cobrar centralidad en el marco de las políticas educativas en América Latina (Thisted, 2014). Este enfoque surge como una propuesta que invita a deconstruir el paradigma “igualador” con el que nacieron las escuelas modernas. De allí, diversas investigaciones pedagógicas (Novaro, 2006, 2011; Hecht, 2015; Hendel y Maggi, 2022; Hendel, 2018; Taruselli, 2017; Thisted, 2014) abordan la concepción de Educación Intercultural (EI) en el marco de las prácticas educativas situadas a nivel nacional, provincial, regional y/o local.³

Estas investigaciones muestran la importancia de examinar los desafíos implicados en la praxis pedagógica situada en contextos de diversidad cultural, epistémica y de asimetrías sociales y económicas. Por ello, parten del relevamiento de experiencias y reflexiones en instituciones escolares concretas, con el objetivo de analizar las diversas formas que adquiere el abordaje intercultural en los distintos escenarios educativos estudiados.

Según Lucas (2018), en un intento de reconocer las voces y múltiples culturas que habitan el territorio provincial, el encuadre jurídico normativo, en particular el Marco General de la Política Curricular (Dirección General de Cultura y Educación, 2007),⁴ explicita “la necesidad de no excluir ni lenguas ni variedades lingüísticas en el aula” (p. 84). Desde esta configuración, se promueve la reflexión sobre las tensiones que habilitan la relación entre la igualdad y el respeto a la heterogeneidad en el espacio educativo (Lucas, 2018).

3 Los antecedentes normativos de la EI en Argentina se fundamentan en la reforma de la Constitución nacional de 1994 (Artículo 75, Inciso 17), que reconoce la preexistencia étnica y garantiza el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Este marco fue profundizado por la Resolución (CFE) N° 107/1999 –que define al país como multicultural y pluriétnico–, y por la Resolución (MECyT) N° 549/2004 –que dio origen al Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB)–. Dicho programa consolidó una gestión participativa entre el Estado, las comunidades indígenas y las instituciones de formación docente, sentando las bases operativas para la actual Resolución (CFE) N° 119/2010.

4 El Marco General de la Política Curricular (2007) fue reformulado en 2019 bajo el nombre de Marco Curricular Referencial.



Dicha perspectiva inicia en Argentina con la LEN que, en su Artículo 52, incorpora a la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, EIB), para promover el diálogo de conocimientos y valores entre poblaciones cultural, étnica y lingüísticamente diferentes. En este marco federal, la Resolución N° 119/2010 del Consejo Federal de Educación (en su Anexo I) establece los lineamientos nacionales y define el alcance de la modalidad. Al respecto, dicho Anexo (Pt. 20) relaciona la *interculturalidad* y el *bilingüismo*, enmarcando la EIB dentro de una “Educación Intercultural (EI) para todos”. Esta distinción busca no restringir sus fines al terreno pedagógico, sino orientarlos hacia “la formación de un nuevo tipo de sociedad intercultural donde se respeten y se valoren las distintas culturas y lenguas presentes en un país dado” (pp. 8-9).

En nuestro contexto jurisdiccional, la política educativa intercultural se afianza mediante la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688. Esta normativa, en su Artículo 44, establece que el Sistema Educativo Provincial incluye a la EI como una de sus ocho modalidades,⁵ articulada con los tres niveles obligatorios (NEO) y el nivel superior. Así, el sustento normativo de estas prácticas se prescribe tanto en los lineamientos federales como en los jurisdiccionales, los cuales se plasman en el Marco Curricular Referencial (2019) y se concretan en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires.

Al revisar aspectos relevantes sobre el concepto de interculturalidad y su itinerario institucional provincial, Alonso (2018) afirma que hay dos grandes momentos en la EI, promovidos por la Dirección General de Cultura y Educación (en adelante, DGCyE). El primero de ellos se caracteriza por una “concepción ‘amplia’ de Interculturalidad en el marco de la [...] Modalidad de Educación Intercultural” (p. 4). Este planteo incluye, además de la diversidad étnica, la de género, la generacional y la religiosa. En cambio, el segundo momento piensa a la EI “como un programa educativo, que fue cambiando su inserción institucional dentro de la estructura” de la DGCyE (Alonso, 2018, p. 4). Incluso, según la autora, la interculturalidad comenzó a vincularse con la diversidad cultural asociada a los pueblos indígenas y migrantes.

Pese al avance normativo que representan la LEN, la Ley Provincial y los marcos regulatorios derivados, la realidad escolar revela que el reconocimiento de la diversidad aún enfrenta obstáculos profundamente arraigados. Varios estudios realizados en escuelas bonaerenses (Hendel, 2017, 2018, 2021; Novaro y Trino Cazón, 2016) manifiestan que, independientemente de la perspectiva pedagógica intercultural, como señala Hendel (2018), en el contexto escolar, las prácticas de discriminación continúan dando “forma a un repertorio que abarca desde actitudes corporales y gestos por parte de sus compañeros/as hasta estigmatizaciones y la asignación de calificaciones más bajas por parte de los profesores en los trabajos grupales” (p. 118).

5 Las ocho modalidades son: Técnico Profesional; Artística; Especial; Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; Educación Física; Psicología Comunitaria y Pedagogía Social; Educación Intercultural; y Educación Ambiental.



Frente a este escenario de tensiones y estigmatizaciones, emergen experiencias que buscan revertir lógicas excluyentes y materializar los principios de la interculturalidad en el territorio. En este sentido, bajo la órbita de la modalidad de EIB, algunas de las propuestas educativas interculturales más significativas efectuadas en la proximidad de nuestra región se han orientado a construir un marco de respeto a la identidad cultural, como también a promover el acceso al derecho a la educación de los pueblos migrantes, indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio. Entre estos abordajes existen proyectos como, por ejemplo, la propuesta “Abrazando culturas”, de la Escuela de Educación Primaria (en adelante, EEP) N° 8 de Coronel Félix Bogado, Mar de Ajó, desarrollada durante los últimos veinte años. Este festival comunal, que surgió como un proyecto curricular, actualmente congrega a distintos establecimientos locales: Jardín de Infantes N° 910; Escuela de Educación Secundaria (en adelante, EES) N° 8 e Instituto Superior de Formación Docente y Técnica (en adelante, ISFDyT) N° 89, quienes aúnan esfuerzos junto a la Sociedad de Fomento; el Club Social, Cultural y Deportivo Boliviano; y también el Centro Social, Cultural y Deportivo Paraguay.

Asimismo, atendiendo a la diversidad cultural, en Villa Gesell se desarrolla un proyecto intercultural educativo-comunitario, en el contexto del Plan de FinEs⁶ y de la asignatura de Derechos Humanos de la EES N° 6. Esta propuesta se enfoca no solo en la investigación de la cultura, la identidad y los derechos lingüísticos de los pueblos originarios, sino, además, en la formación intercultural estudiantil, coordinando su trabajo con indígenas residentes, nucleados en el Centro de Aprendizajes Interculturales (CAI) de Villa Gesell.

En efecto, esta investigación revaloriza el espíritu de estas experiencias regionales para, desde ese horizonte, analizar la situación específica de las prácticas educativas interculturales en los niveles obligatorios de la institución escogida, con el objetivo de profundizar en el nexo entre la matriz homogeneizadora del sistema educativo y su expresión territorial contemporánea durante el período de presencialidad plena (2021-2024). Al registrar cómo el escenario de pospandemia reconfiguró la participación de los estudiantes migrantes, el trabajo trascendió la descripción para posicionarse como una herramienta crítica. De este modo, se buscó no solo visibilizar tensiones, sino repensar la formación docente como eje rector de trayectorias escolares más equitativas en contextos de diversidad.

6 Programa educativo de la modalidad de Adultos para jóvenes y adultas/os mayores, dependiente de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Su objetivo es garantizar la educación a quienes por distintos motivos han interrumpido sus estudios. Este es un dispositivo de reingreso que se articula con las ofertas históricas como las escuelas de educación secundarias, el bachillerato de adultos y los centros educativos de nivel secundario. La finalidad es el acceso a la titulación del nivel secundario. https://www.finesmardelplata.com.ar/portal-noticias-fines-r-19?utm_source=ig&utm_medium=social&utm_content=link_in_bio&fbclid=PAZXhObgNhZWOCMTEAc3JOYwZhchB-faWQMMjU2MjgxMDQwNTU4AAGndHoeznH80_99RIYA-Nt-ZYT7GJocm1telOHMu-glKg3ycOwLsxvNVmiFhk1Q_aem_2QDioy5ML0hmmV7N9QkFdw



4. CONCEPTUALIZANDO LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En este apartado nos interesa elaborar un marco teórico que favorezca el análisis de prácticas pedagógicas interculturales que respondan a las necesidades simbólicas y epistémicas de los estudiantes migrantes latinoamericanos que asisten a los NEO de la unidad académica. Por ello, señalamos la importancia de repensar las implicancias del término *interculturalidad* y el consecuente impacto que este enfoque epistemológico produce en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en los niveles obligatorios de la institución.

Para iniciar es prioritario situarnos en el encuadre conceptual establecido por la LEN, puesto que incorpora la perspectiva de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una manera de reconocer la pluralidad étnica que asiste a las escuelas. Asimismo, como señala Lucas (2018), este abordaje nacional logra cristalizarse en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Estos dos marcos jurídico-normativos resaltan la importancia de favorecer el derecho al acceso a la educación intercultural de los pueblos originarios y las comunidades migrantes. Sin embargo, ambos encuadres presentan importantes diferencias en las formas de conceptualizar las modalidades de relación entre culturas (Taruselli y Hecht, 2014). Mientras que la vigente LEN, a la hora de establecer las formas de intercambio pedagógico entre las diversidades interétnicas, se orienta hacia una perspectiva “multicultural” –centrada en el reconocimiento y preservación de la identidad–; el marco legal provincial de educación se sitúa en un enfoque “intercultural” que enfatiza el vínculo y la transformación mutua.

De lo dicho se desprende la necesidad de distinguir el concepto de interculturalidad de la mera “tolerancia” etnocéntrica propia del multiculturalismo (Stivanello, 2015; Rodríguez Garat, 2022b). Siguiendo a Walsh (2010, 2013), optamos por un posicionamiento de interculturalidad crítica. Esta no se agota en el reconocimiento formal de la alteridad o en la “celebración” de la diversidad (interculturalidad funcional), sino que se propone como una herramienta para cuestionar la matriz colonial de poder que racializa cuerpos y saberes. Bajo esta lente, la educación intercultural se conceptualiza como una reconfiguración epistémica que busca desnaturalizar las asimetrías de base y crear espacios de intercambio horizontal.

Esta delimitación nos permite abordar la diferencia desde un tamiz más amplio (Fraser, 2006; Honneth, 1997), evitando que la categoría de *interculturalidad* se utilice para enmascarar desigualdades socioeconómicas (Novaro, 2006). En este punto, la noción de *justicia curricular* resulta central: no basta con incluir al estudiante migrante si el currículum sigue siendo un “recorte cultural europeizante” (Dussel, 2004). La justicia curricular exige que los saberes, narrativas y lenguas de las comunidades migrantes no sean tratados como curiosidades folclóricas, sino como fuentes legítimas de conocimiento.

Esta brecha entre el marco normativo y la realidad del aula se manifiesta en lo que Hendel (2018) identifica como la persistencia de lógicas selectivas



que continúan marginando a los jóvenes migrantes, especialmente a aquellos provenientes de países limítrofes. Esta “inclusión subordinada” (Novaro, 2016) revela que el acceso a la escolaridad no garantiza, por sí solo, el reconocimiento de la identidad; por el contrario, muchas veces se traduce en una escolarización que integra al estudiante mientras invisibiliza o desvaloriza sus raíces culturales.

Ante este escenario, resulta pertinente problematizar las gramáticas escolares tradicionales (Viñao Frago, 2002), entendidas como aquellas estructuras históricas de organización del conocimiento y regulación de las prácticas escolares que tienden a privilegiar formas homogéneas de transmisión cultural. Desde esta perspectiva, desafiar esta gramática implica abrir la institución a la incorporación de voces no académicas y narrativas geosituadas (Gandarilla Salgado, 2016), permitiendo que la “verdad” escolar deje de ser un monólogo eurocéntrico y se convierta en una construcción plural.

En este sentido, la investigación se orientó a promover una justicia epistémica (Fricker, 2017), centrada en el reconocimiento de los sujetos como productores legítimos de conocimiento y sentido. La injusticia se produce cuando el/la estudiante migrante sufre un “déficit de credibilidad” debido a prejuicios identitarios o cuando carece de los recursos conceptuales compartidos para hacer comprensible su experiencia. Para revertir estas dinámicas, resulta central que la lengua madre y la referencialidad semántica particular de cada estudiante no sean vistas como obstáculos para el aprendizaje, sino como actos de habla potentes (Rockwell *et al.*, 2022). Estas experiencias lingüísticas y culturales permiten que el estudiantado renarre la historia y sus propias trayectorias desde un tiempo y espacio presente (Rodríguez Garat, 2022a), transformando el aula en un territorio de coproducción donde el saber migrante pueda poseer el mismo estatus ontológico que el saber institucionalizado.

En este contexto, el rol docente no es neutral, sino que se despliega en una escala de posicionamientos donde predominan tres posturas frente a la diversidad cultural que, aún desde perspectivas diferenciadas, inciden de manera desigual en el reconocimiento de las trayectorias y experiencias de estudiantes migrantes. En la primera de ellas predomina lo que conceptualizamos como “pedagogía daltónica” que, bajo una pretensión de igualdad ciega a las diferencias, impone una homogeneización que invisibiliza las trayectorias migrantes en favor de la gramática escolar tradicional (Viñao Frago, 2002). Por otro lado, en la segunda opción, aparece un enfoque “folclórico funcional”, que reconoce la diversidad solo como un dato pintoresco o una efeméride, desvinculándola de los desafíos de la justicia curricular (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011). Finalmente, se suma un tercer posicionamiento que denominamos *desanclaje identitario*, que se basa en una “des-esencialización” extrema, donde se utiliza el concepto de *hibridez cultural* (García Canclini, 1997; Bhabha, 2002) para descartar la posibilidad de que el estudiante conserve sus rasgos identitarios originales. Bajo este sesgo, se deslegitiman las raíces y memorias de las y los



sujetos migrantes, considerándolas como anacronismos que deben ser superados en favor de una identidad moderna y desanclada.

Frente a este triple riesgo que promueve la invisibilización, la exotización y el despojo identitario, esta investigación se propuso reivindicar la interculturalidad crítica. En este enfoque, el docente se asume como un intelectual transformador (Giroux, 1990) que no se limita a “tolerar” al otro, sino que cuestiona su propia autoridad epistémica. Este camino busca subvertir las asimetrías de poder para habilitar un aula donde el saber se produzca de manera relacional, reconociendo que la pluralidad no es un vacío a invisibilizar, ni un adorno a celebrar, ni un obstáculo a normalizar,⁷ sino la base misma de una construcción democrática del conocimiento (Walsh, 2013; Rodríguez Garat, 2022a, 2022b; Rodríguez Garat *et al.*, 2023).

En última instancia, el análisis de las prácticas interculturales en la UA (2021-2024) cobró sentido al visibilizar las tensiones entre la prescripción normativa y la contingencia del aula. Más que una caracterización técnica, este trabajo buscó ser un acto de reivindicación pedagógica: un esfuerzo por transformar las escuelas en espacios donde la justicia epistémica sea la base de la convivencia. En síntesis, se trata de repensar la educación desde la pluralidad constitutiva de nuestras aulas, allí donde las narrativas migrantes demandan ser reconocidas como protagonistas legítimas y fundamentales en la coproducción de un conocimiento compartido, democrático y verdaderamente situado.

5. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL EJE INTERCULTURAL EN LOS NEO

En este apartado, se presenta un análisis comparativo que examina la implementación del eje intercultural en los niveles inicial (NI), primario (NP) y secundario (NS) de la unidad académica. El estudio reveló una marcada heterogeneidad en el abordaje institucional, evidenciando tensiones entre la normativa vigente y las prácticas cotidianas. A través de las voces de los Equipos Directivos (ED) y de los EOE, se identificaron distintos modelos de respuesta. Este recorrido permitió comprender cómo factores como la composición demográfica del estudiantado, la autonomía pedagógica y la falta de formación docente sistémica condicionan la traducción de las políticas de interculturalidad en realidades escolares concretas.

7 Si bien este estudio se centró en las trayectorias de estudiantes migrantes latinoamericanos/as, se asume que la tríada de riesgos analizada –daltonismo pedagógico, folclorización funcional y desanclaje identitario– constituye una matriz de análisis extensible a otras identidades históricamente minorizadas. En este sentido, el enfoque de la interculturalidad crítica permite un abordaje interseccional que puede dialogar con problemáticas de exclusión vinculadas a las diversidades de género, neurodiversidades o adscripciones religiosas, en tanto todas ellas demandan una revisión de la justicia epistémica en el aula.



5.1 NARRATIVAS EN DIÁLOGO: ¿QUÉ DICEN LOS ACTORES INSTITUCIONALES DE LA ENSEÑANZA SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD?

En este apartado nos proponemos analizar y comparar las perspectivas de los ED y de los EOE sobre la implementación del eje intercultural en los niveles inicial, primario y secundario. Este análisis se fundamenta en una síntesis de entrevistas cualitativas realizadas con actores clave de la unidad académica, con el objetivo de identificar similitudes, diferencias y desafíos comunes en la aplicación de las políticas de interculturalidad. A través de esta investigación, se buscó comprender cómo la normativa se traduce en prácticas concretas y qué factores institucionales, demográficos y pedagógicos influyen en dicho proceso.

El análisis se estructuró en torno a ejes temáticos clave. En primer lugar, se examinaron las concepciones y el estado de implementación del eje intercultural en cada nivel. Posteriormente, se analizó la presencia de estudiantes migrantes y su impacto en la percepción de la problemática. A continuación, se detallaron las estrategias pedagógicas y proyectos institucionales específicos, seguidos de una evaluación sobre la formación docente y el apoyo institucional disponible. Finalmente, se exploró el rol de los EOE⁸ y se ofreció una síntesis comparativa con reflexiones finales que ponen en relieve los hallazgos más significativos del estudio.

5.1.1 El eje intercultural: de la norma a la práctica institucional

La forma en que cada nivel educativo conceptualiza e integra el eje intercultural es un factor estratégico que determina el alcance de su implementación. El análisis reveló un espectro de modelos de ejecución marcadamente distintos. En el nivel secundario, se observó una concepción amplia que trascendía la nacionalidad para incluir las diversas “realidades sociales que tiene cada una de las familias” (ED-NS, 2025, min. 2:24). En los otros niveles, las formas de abordaje variaron desde una exigencia curricular explícita hasta una omisión justificada por otras prioridades (véase Cuadro 1). La comparación permitió identificar tres modelos diferenciados: un modelo curricularmente integrado en el NI, un modelo de proyecto institucional (PI) aislado en el NS y un modelo de anulación por prioridad curricular en el NP.

8 Con respecto a los EOE, es importante mencionar que, mientras que el nivel secundario y el primario cuentan con estos equipos técnicos (ya sean propios o distritales con sede allí), el nivel inicial carece de un equipo permanente y depende totalmente de la disponibilidad del personal distrital que rota entre escuelas.



Cuadro 1. Síntesis comparativa del estado de implementación del eje de interculturalidad en cada nivel educativo obligatorio de la institución⁹

Nivel educativo	Modalidad de implementación de la interculturalidad	Características institucionales relevadas
Nivel inicial (NI)	Implementación sostenida y articulada con lineamientos curriculares recientes.	La incorporación de contenidos vinculados a la diversidad cultural aparece asociada al nuevo Diseño Curricular y a su articulación con propuestas de Educación Sexual Integral (ESI), especialmente en temas relacionados con las emociones, las configuraciones familiares y las experiencias cotidianas de los/as estudiantes.
Nivel primario (NP)	Implementación limitada y de carácter no sistemático. La dirección afirma categóricamente que “no se incorpora porque no es eje” en EP.	El abordaje de la interculturalidad aparece condicionado por las prioridades curriculares definidas para el nivel en el contexto pospandemia, particularmente la intensificación de contenidos de Prácticas del Lenguaje y Matemática. Asimismo, las propuestas vinculadas a diversidad cultural suelen depender de iniciativas específicas promovidas por organismos provinciales y no de lineamientos institucionales consolidados.
Nivel secundario (NS)	Implementación concentrada en proyectos institucionales específicos.	La temática intercultural se desarrolla principalmente a través de proyectos institucionales con trayectoria consolidada, como la “Feria de las Naciones”, ¹⁰ que articulan distintas expresiones culturales y sociales. En los discursos relevados, la diversidad cultural aparece frecuentemente concebida como parte constitutiva de la dinámica cotidiana del nivel, lo que influye en las formas de tematización pedagógica de la interculturalidad.

Las diferencias observadas entre niveles sugieren que la implementación de la interculturalidad depende no solo de las prescripciones curriculares, sino también de las prioridades institucionales, las trayectorias formativas docentes y las formas locales de conceptualizar la diversidad cultural.

9 La información sistematizada en este cuadro surgió como producto de las entrevistas en profundidad realizadas a los ED de cada nivel educativo obligatorio de la institución.

10 La Feria de las Naciones es un evento cultural y educativo anual que se realiza en la escuela secundaria de la institución estudiada junto con otras escuelas que comparten el edificio (esto incluye a otra escuela de educación secundaria y a una escuela de educación técnica). En esta feria, los/as alumnos/as representan distintos países del mundo a través de *stands* que muestran la cultura, las costumbres, la gastronomía, la historia y otros aspectos típicos de esas naciones. El evento se desarrolla en el patio de las escuelas y suele incluir decoraciones, comidas, danzas y presentaciones de los/as estudiantes.



5.1.2. Perfil de la población estudiantil: presencia de comunidades migrantes

La composición demográfica del estudiantado opera como un factor determinante en la visibilidad del eje intercultural, condicionando si este es abordado como una necesidad pedagógica urgente o como un concepto abstracto y prescindible para la institución. En el NI, se registró la presencia de tres estudiantes hijos/as de madres migrantes de nacionalidad paraguaya, dominicana y peruana; aquí, el abordaje se caracterizó por ser preventivo y vincular, integrando la identidad familiar desde los primeros pasos de la escolarización.

Por el contrario, el NP presentó un hallazgo crítico para la investigación: el ED afirmó categóricamente la ausencia total de estudiantes migrantes: “No, no tenemos” (ED-NP, 2024, min. 4:35, audio 1). Si bien el EOE atribuyó este fenómeno a una dimensión socioespacial: “La escuela no está en un barrio, está casi en pleno centro... me parece que puede llegar a ser por el barrio, por la cercanía” (EOE-NP, 2024, min. 9:25), este vacío de registro permitió problematizar las formas en que ciertas trayectorias escolares y experiencias vinculadas con la migración podían permanecer escasamente visibilizadas en este nivel educativo. En este sentido, el análisis sugirió la persistencia de modalidades institucionales orientadas hacia formas relativamente homogeneizantes de comprensión de la población escolar.

Finalmente, el NS exhibió una realidad contrastante, con una matrícula de aproximadamente cincuenta estudiantes de diversas nacionalidades, entre ellas peruana, boliviana, paraguaya y venezolana (ED-NS, 2024).¹¹ En este escenario, la presencia migrante era tan manifiesta que la institución había transitado hacia una “naturalización” de la diversidad. Un indicio relevante de este proceso de integración y agencia estudiantil fue la ocupación de espacios de poder simbólico, como la actual presidencia del Centro de Estudiantes por parte de un alumno de nacionalidad venezolana (ED-NS, 2024). Sin embargo, esta naturalización planteó el desafío de observar si dicha convivencia armónica reconoce genuinamente al “otro/a como sujeto epistémico” (Rodríguez Garat, 2022a, p. 8) o si, bajo un manto de aparente normalidad, se omiten las barreras culturales y simbólicas que persisten en el aula.

5.1.3. Estrategias pedagógicas y proyectos institucionales (PI)

Las estrategias pedagógicas concretas constituyeron la manifestación más directa de la agencia institucional, revelando una marcada tensión entre aquellos niveles que lograron “dar la palabra” a la diversidad y aquellos que se vieron limitados por la gramática escolar tradicional. Bajo esta premisa, el NI demostró una alta agencia pedagógica al reformular el abordaje folclórico de los “pueblos originarios” hacia una mirada contextualizada en las colectividades presentes en la comunidad actual, al invitar a las familias a compartir relatos sobre formas de festejar cumpleaños

11 Según el ED del NS, la matrícula total es de 565 estudiantes.



y juegos tradicionales. Sin embargo, esta acción se desplegó bajo una latente confusión terminológica: la interculturalidad tendió a ser interpretada simplemente como una extensión de la “hospitalidad” y el respeto que ya prescribe la ESI. Dicha reducción dificulta el desarrollo de una práctica pedagógica que problematice específicamente las relaciones de poder y las asimetrías entre culturas.

En una línea diferente, el NS ejerció su agencia organizacional a través de la Feria de las Naciones. Si bien este proyecto logró superar parcialmente una visión superficial al proponer investigaciones que en ocasiones alcanzan dimensiones de género o sistemas de gobierno, su estructura física y temporal plantea interrogantes críticos. Al tratarse de un evento anual centrado en el patio escolar, surge el desafío de evitar que el reconocimiento de la alteridad quede encapsulado en lo que denominamos *folclorismo funcional*. El riesgo reside en que la interculturalidad sea interpretada por los actores institucionales como un evento ritualizado y excepcional. Al limitarse a una celebración de lo exótico o lo pintoresco, se corre el peligro de que estas experiencias no logren permear la enseñanza cotidiana ni los intercambios epistémicos del aula regular, dejando intacta la gramática monocultural el resto del ciclo lectivo. En consecuencia, la feria funciona como un potente espacio de visibilidad, pero también como un límite que separa la “celebración de la diversidad” de la necesaria transformación de las prácticas de enseñanza habituales.

Por el contrario, el NP exhibió una agencia institucional mínima, limitada por un currículum prescriptivo y las exigencias administrativas de priorizar los contenidos básicos en la etapa de pospandemia. En este escenario, las prácticas se reducían a propuestas aisladas y fragmentadas que dependían de directrices externas, lo que generaba una profunda frustración directiva ante la falta de autonomía para innovar frente a las nuevas realidades culturales.

Esta disparidad de estrategias se ve profundizada, asimismo, por un hallazgo transversal: el vacío sistémico en la formación docente. La ausencia de capacitaciones específicas y sistemáticas provistas por el Estado relega la actualización profesional a la iniciativa individual o a la “autoformación” de los/as docentes. Mientras que en el NI se apela a la autogestión, en el NS la opcionalidad de las orientaciones fragmenta la base común de saberes, impidiendo una respuesta institucional unificada ante la interculturalidad.

Ante esta carencia formativa, las responsabilidades de apoyo tendieron a transferirse inevitablemente a los EOE, quienes, sin un mandato específico desde la modalidad de psicología comunitaria y pedagogía social sobre este eje, terminan operando bajo una lógica de “bomberos” ante urgencias de convivencia. Su intervención, supeditada a la resolución de conflictos o discriminaciones puntuales, reforzó la idea de que la interculturalidad es aún percibida como un paliativo ante la crisis y no como un principio pedagógico de hospitalidad crítica que debe atravesar toda la formación docente inicial y continua.

5.1.4. Formación docente y apoyo institucional

Como hemos señalado, un hallazgo transversal y de profunda preocupación en este estudio fue el vacío sistémico de formación específica en materia de



interculturalidad.¹² Este aspecto produce lo que denominamos *orfandad pedagógica*: el docente debe resolver, con sus propios recursos y prejuicios, situaciones de alta complejidad cultural.¹³ Esta falta de herramientas teóricas no es neutral: al no haber una formación que cuestione la matriz monocultural de la escuela (Walsh, 2013; Quijano, 2000), los y las docentes tienden a replicar, de manera inconsciente, lógicas de asimilación que consideran al estudiante migrante como un sujeto que debe “adaptarse” al sistema, en lugar de ser el sistema el que se abra a un diálogo simétrico.

Asimismo, el hecho de que en el NS la capacitación sea optativa¹⁴ genera una fragmentación epistémica. Al priorizar las formaciones disciplinares por sobre el enfoque transversal de la interculturalidad, se reforzó la idea de que la diversidad cultural es un “tema extra” o un “problema de la convivencia”, y no una dimensión constitutiva del conocimiento. Esto impide que la interculturalidad permee la planificación áulica, quedando relegada a la voluntad de docentes aislados que, por interés personal, deciden investigar el tema, lo cual profundiza la “desigualdad de oportunidades educativas” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) según el/la docente asignado/a a cada grupo.

Finalmente, este vacío formativo delega una responsabilidad crítica en los ISFD (y también en las universidades). Al no existir una actualización continua en ejercicio, se espera que la formación inicial sea la responsable de proveer todas las herramientas necesarias. Sin embargo, si los ISFD no revisan sus propios marcos coloniales de enseñanza, el “ciclo de invisibilización” (Viñao Frago, 2002) se perpetúa. Por lo tanto, la demanda de capacitación no es solo técnica, sino que constituye un reclamo por una formación política que habilite a los/as futuros/as docentes a actuar como “intelectuales transformadores” (Giroux, 1990) capaces de construir una hospitalidad crítica en las escuelas del distrito.

5.1.5. El rol de los EOE en la implementación del eje de la interculturalidad

El análisis de los EOE reveló que operan de manera reactiva y sin un mandato específico sobre interculturalidad, enmarcando su rol como un apoyo colateral más que intencional. Su capacidad de acción está condicionada por las directrices de su propia modalidad y la estructura organizacional de su trabajo, que no prioriza

12 En este punto, resulta importante mencionar que la interculturalidad como contenido y eje transversal de las unidades curriculares se ha incorporado por primera vez en los últimos DC del nivel superior que han entrado en vigencia desde el año 2023.

13 Según los diálogos establecidos con los ED de los niveles educativos obligatorios de la UA, mientras que en el NI la formación se sustentaba en la “lectura y relectura constante” de los nuevos DC (2022), en el NP la capacitación era directamente inexistente. Por su parte, en el NS se advirtió que el carácter optativo de los cursos fragmenta la base común de saberes, ya que los docentes tendían a priorizar formaciones específicas de su disciplina, postergando el enfoque transversal de la interculturalidad.

14 Generalmente, estas ofertas formativas se limitan a lo que proponen los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) de cada distrito.



este eje. Un punto en común entre los EOE de NP y NS es que la interculturalidad no figura como un eje de trabajo irrenunciable o específico dentro de la modalidad de Psicología (véase Cuadro 2).

Esto implica que su abordaje sea mayoritariamente indirecto y supeditado a problemáticas consideradas más “urgentes”, como la convivencia o las dificultades en las trayectorias educativas. En este sentido, la ausencia de marcos teóricos decoloniales orientados a problematizar críticamente la diversidad cultural puede derivar en interpretaciones que tienden a culturalizar determinadas prácticas o modos de vinculación escolar. En la entrevista realizada al EOE del NP (2024), sus integrantes señalaron:

por ejemplo, los bolivianos o hijos de bolivianos suelen ser muy sumisos, muy callados, entonces les cuesta comunicarse, no por una cuestión de idioma [...], sino porque están como educados para no hablar si alguien no les habilita la palabra específicamente (15:45 min.).

Este tipo de apreciaciones permite observar cómo ciertas interpretaciones institucionales pueden asociar comportamientos escolares a rasgos culturales generalizados, produciendo lecturas homogeneizantes sobre las trayectorias y experiencias de los/as estudiantes migrantes. Al catalogar al estudiante como “sumiso” por su origen, el análisis del EOE se desplazó desde una mirada pedagógica de la alteridad hacia una interpretación psicológica basada en estereotipos nacionales.

Cuadro 2. Accionar del EOE sobre el eje de la interculturalidad

Característica	EOE NP	EOE NS
Enfoque de trabajo	Indirecto, a través de la “convivencia” y la intervención ante la “discriminación” con términos despectivos. Asocian el eje con la modalidad bilingüe.	Indirecto, atendiendo a la “diversidad de todas las trayectorias”. Se enfocan en el fortalecimiento educativo general, sin distinción de origen.
Naturaleza del equipo	Equipo distrital, nuevo en la escuela, que funciona de manera reactiva atendiendo “urgencias”: “somos bomberos” (EOE del NP, 2024, min. 11:23).	Equipo establecido en la escuela, pero sin una demanda específica de intervención por temas interculturales.
Intervenciones	No han realizado intervenciones específicas en esta escuela por falta de casos identificados y por ser un equipo nuevo.	No han requerido abordajes diferenciados, ya que no se han presentado barreras pedagógicas vinculadas al origen de los/as estudiantes.
Colaboración docente	No tienen protocolos. El apoyo se daría ante conflictos de convivencia.	No existen protocolos. La colaboración se enmarca en el seguimiento de trayectorias individuales que presenten dificultades, no por su cultura.



Como se observa, las perspectivas de los EOE reforzaron la idea de que, sin directrices claras ni una formación política que cuestione estos sesgos, el eje intercultural tiende a diluirse dentro de problemáticas más amplias o se aborda desde prejuicios “naturalizados”, lo que nos lleva a una síntesis de los desafíos generales identificados.

5.1.6. Síntesis comparativa

Este análisis reveló una brecha significativa entre el discurso normativo y su implementación territorial. La interculturalidad no opera bajo una política unificada, sino que está fragmentada por las culturas institucionales de cada nivel: mientras el NI desplegó un enfoque proactivo y vincular, el NS canalizó gran parte de sus propuestas mediante un dispositivo ritualizado –la Feria de las Naciones– y el NP manifestó una casi total omisión, justificada por la urgencia de recuperar contenidos básicos.

A esta disparidad se sumó un “sesgo demográfico”, debido a que la presencia de estudiantes migrantes tendió a funcionar como el único detonante de visibilidad. En consecuencia, la interculturalidad tendió a abordarse de forma reactiva, como modelo “problema-respuesta”, y no como un principio universal. Esta carencia colocó al/a la docente en una condición de “orfandad pedagógica”, debido a la desposesión epistémica que lo deja sin herramientas para interpelar la matriz monocultural que lo habita. Finalmente, la aparente “naturalización” de la diversidad en el NS sugirió una tensión crítica: el riesgo de invisibilizar necesidades y desigualdades sutiles bajo un manto de homogeneidad asimilacionista que ignora los mandatos nacionalizadores históricos de la escuela argentina (Perrière, 2022).

CONCLUSIONES

La investigación realizada en la UA permite concluir que la sola existencia de marcos regulatorios que reivindiquen la interculturalidad –como la LEN, la Ley Provincial N° 13.688 y sus normativas derivadas– no garantiza por sí misma la superación de las barreras simbólicas que dificultan el pleno ejercicio del derecho a la educación de los y las estudiantes migrantes. Los hallazgos evidencian una marcada disociación estructural entre el discurso oficial de inclusión y las prácticas situadas en el período 2021-2024, las cuales se encuentran fuertemente mediadas por la cultura institucional de cada nivel educativo en el escenario de la pospandemia.

A lo largo del estudio, se ha identificado que el diálogo entre culturas en los NEO está tensionado por la persistencia de supuestos nacionalizadores que operan en los discursos escolares. Esta tensión se manifiesta en un espectro que oscila entre la pedagogía daltónica, que invisibiliza las trayectorias bajo una falsa homogeneidad –especialmente notable en el nivel primario–, y un



folclorismo funcional que, si bien habilita espacios como la Feria de las Naciones en el NS, puede encapsular la diversidad en dispositivos ritualizados sin permear el currículum real. Frente a estos riesgos, la experiencia del NI surge como un referente de agencia pedagógica y hospitalidad. Al reformular el abordaje de los “pueblos originarios” hacia las colectividades presentes, el nivel logra reconocer al/a la estudiante y a su familia como sujetos epistémicos activos. Sin embargo, incluso en la proactividad del NI se advierte un desafío pendiente: la tendencia a reducir la interculturalidad a una extensión vincular de la ESI. Esta “hospitalidad afectiva”, si bien es un avance, corre el riesgo de omitir las asimetrías de poder entre culturas (Walsh, 2010). Por ello, la materialización del eje depende de rescatar la lengua y la identidad no solo como formas de convivencia, sino como actos de habla fundamentales para la renarración de las historias de los/as estudiantes (Rodríguez Garat, 2022a).

La disparidad en la visibilización de la población migrante dentro de una misma UA plantea interrogantes profundos sobre la simetría en las esferas del ser, saber y poder (Walsh, 2010, 2013; Rodríguez Garat, 2022a). Como se ha observado, la interculturalidad suele ser abordada de manera reactiva ante la presencia de un “conflicto” o una demanda específica, en lugar de ser concebida como un enfoque transdisciplinario y transversal.

Superar esta visión fragmentada exige que los ISFD, y en particular el ISFD estudiado, asuman el desafío de institucionalizar espacios de intercambio formativo que democratizen las modalidades de diálogo. Resulta prioritario que la formación docente, tanto inicial como continua, no solo brinde herramientas didácticas, sino que promueva un pensar epistémico capaz de deconstruir el “desanclaje identitario” y las lógicas asimilacionistas que aún subyacen en la gramática escolar.

En última instancia, la materialización del eje intercultural requiere de una “formación docente política” (Giroux, 1990) y situada que habilite un “interjuego epistémico” real (Walsh, 2013). A través de una formación reflexiva y comprometida, orientada a deconstruir las barreras simbólicas de la “matriz monocultural” (Quijano, 2000) presentes en las escuelas, será posible fortalecer la construcción de espacios pedagógicos más democráticos y relacionales, capaces de reconocer las trayectorias, memorias y experiencias culturales de todos y todas sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2011). El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente. En A. Alliaud y D. H. Suárez (eds.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (pp. 11-24). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires-Clacso.
- Alonso, M. F. (2018). *Apuntes sobre educación Intercultural en la Provincia de Buenos Aires. Los usos de la Interculturalidad en la documentación educativa y su derrotero institucional*. [Trabajo de integración final]. Especialización en Políticas Sociales, FTS, UNLP.



- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Rowman y Littlefield Publishers.
- Byung-Chul Han (2021). *El terror a lo igual. La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Canadell, A. (2001). El lugar de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (303), 52-56.
- Cervantes-Barragán, H. (2015). Hospitalidad: remedio para la fragilidad humana. *Revista Multidisciplinaria Semestral*, Número especial (III). Congreso Internacional de la Asociación Iberoamericana de Personalismo (AIP), Loja-Ecuador Universidad Panamericana, Campus Guadalajara, México.
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad* (trad. de M. Segoviano). De la Flor.
- Di Caudo, M., Llanos Erazo, D. y Ospina Alvarado, M. (2016) (coords.). *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marco General de Política Curricular*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <http://servicios.abc.gov.ar/lains-titucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Fraser, N. (2006). “La justicia social en la era de la política de la identidad. Redistribución, reconocimiento y participación”. En N. Fraser y A. Honneth, *Redistribución o reconocimiento* (pp. 83-99). Morata.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica* (trad. Ricardo García Pérez). Herder.
- Gandarilla Salgado, J. G. (2016). “Teoría poscolonial y encare decolonial: hurgando en sus genealogías”. En K. Bidaseca (coord.), *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente* (pp. 297-318). Clacso-Idaes.
- García Canclini, N. (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, III(5), 109-128.
- García Canclini, N. (2004). “¿Ser diferentes es desconectarse? Sobre las culturas juveniles”. En N. García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad* (pp. 167-179). Gedisa.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Hecht, A. C. (2015). Educación intercultural bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e interculturalidad*, 16(1), 20-30.
- Hendel, V. (2017). ¿Qué formación para qué interculturalidad? Sobre lenguaje y cultura en procesos de formación intercultural situada. *Boletín de Antropología y Educación*, 8(11), 33-36.
- Hendel, V. (2018). La interculturalidad en el aula. Migración, saberes y tensiones en una escuela del conurbano bonaerense. *Polifonías. Revista de Educación*, año VII, (12), 107-124.



- Hendel, V. (2021). Territorializar la interculturalidad. Jóvenes, ciudad y migración en el Gran Buenos Aires, Argentina. *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, (8), 1-30.
- Hendel, V. y Maggi, M. F. (2022). Mucho más que una elección. Apropiaciones de escuelas secundarias en jóvenes de familias migrantes bolivianas en Argentina. *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*, 43(1), 95-112. <http://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10056>
- Honneth, A. (1997). *Patrones de reconocimiento. Amor, derecho y solidaridad, en La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica, pp. 114 a 159.
- Ley N° 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional.
- Ley N° 13.688 (2007). Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Lucas, M. (2018). Acciones educativas interculturales en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Polifonías. Revista de Educación*, año VII, (12), 81-106.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos. *Cuadernos interculturales*, 4(6), 49-60.
- Novaro, G. (2011). “Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa?”. En G. Novaro (comp.), *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización* (pp. 177-202). Biblos.
- Novaro, G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas*, (45), 105-121. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/50535>
- Novaro, G. y Trino Cazón, M. K. (2016). Viajes, organizaciones y escuelas: experiencias transnacionales de migrantes bolivianos en dos localidades de Buenos Aires. *Jornadas Un siglo de migraciones en la Argentina contemporánea: 1914-2014*. IIGG, UBA.
- Perrière, H. (2022). Pueblos indígenas y enseñanza de la historia en perspectiva intercultural en escuelas secundarias del sur bonaerense (Argentina). *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*, 43(1), 135-152. <http://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10038>
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Quijano, A. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En E. Landier (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Clacso.
- Resolución N° 119 (2010). Consejo Federal de Educación.
- Ripamonti, P. (2017). “Investigar a través de narrativas. Notas epistémico-metodológicas”. En M. Alvarado y A. De Oto (eds.), *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* (pp. 83-104). Clacso.
- Rockwell, E., Novaro, G. y Hecht, A. C. (2022). Presentación del dossier. Debates actuales en torno a la educación y la diversidad cultural en América Latina. *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*, 43(1), 7-14. <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10769>
- Rodríguez Garat, C. D. (2022a). Education as an antidote to subordination. For a pedagogical conception in an intercultural key in Argentine. *Runas. Journal of Education and Culture*, 3(5), e21061. <https://doi.org/10.46652/runas.v3i5.61>
- Rodríguez Garat, C. D. (2022b). *Cuerpos-territorios de las mujeres mapuche. Testimonios de opresión y de resistencia*. Unidad de Publicaciones Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.



- Rodríguez Garat, C., Casas, S., Orellano, C. y Cánepa, F. (2023). Herramientas pedagógico-didácticas generadas por la práctica docente en los escenarios producidos por la pandemia. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 3(5). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/6992/7295>
- Saravi, G. (2019). “Desigualdades invisibles: algunas reflexiones sobre la inclusión desigual en la escuela”. En P. Núñez, L. Litichever y D. Fridman (comps.), *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 41-57). Eudeba.
- Serrudo, A. (2011) (coord.). *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino*. Ministerio de Educación.
- Spivak, G. (1996). “Subaltern Talk: Interview with the Editors”. En D. Laundry y G. Maclean (eds.), *The Spivak Reader* (pp. 287-308). Routledge.
- Stivanello, M. B. (2015). Aportes al debate de la Interculturalidad en Salud. *Margen. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (76), 1-8.
- Taruselli, M. E. (2017). Reflexiones en torno al tratamiento de la diversidad cultural en escuelas rurales del conurbano bonaerense. *Papeles de Trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (34), 92-106.
- Taruselli, M. y Hecht, A. C. (2014). Interculturalidad y escolarización: reflexiones sobre la provincia de Buenos Aires. *Novedades Educativas*, año 26, (284).
- Thisted, S. (2014). “Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las ‘diferencias’”. En A. I. Villa y M. E. Martínez, *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural* (pp. 133-170). Noveduc.
- Torres Carrillo, A. (2019). *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa*. Editora Nómada, Ipecal.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa: Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Unicef Argentina.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.
- Walsh, C. (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En J. Viñao, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.

Recepción: 15/01/2026
Aceptación: 06/05/2026

