

Estrategias metodológicas para la producción intercultural de los materiales educativos “Efemérides interculturales”

Methodological strategies for intercultural production of the educational materials “Intercultural Events”

Pía Leavy¹, Ana Carolina Hecht², Andrea Szulc³, Mariana García Palacios⁴, Lauren Rea⁵, Noelia Enriz⁶

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina (pialevy@gmail.com), ² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto Nacional de Antropología y de Pensamiento Latinoamericano, Universidad de Buenos Aires, Argentina, (anacarolinahecht@yahoo.com.ar), ³ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina (andrea.szulc@gmail.com), ⁴ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina (mariana.garciapalacios@gmail.com), ⁵ Universidad de Sheffield, Reino Unido (l.rea@sheffield.ac.uk), ⁶ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales, Universidad de San Martín, Argentina, (noelia.enriz@gmail.com)

Cómo citar este artículo:

Leavy, P. Hecht, A. C., Szulc, A., García Palacios, M. Rea, L. & Enriz, N. (2025). Estrategias metodológicas para la producción intercultural de los materiales educativos “Efemérides interculturales”. *Educación y ciencia*, 14(63), 105-123.

Recibido: 31 de octubre de 2024 | Aceptado: 10 de abril de 2025 | Publicado: 13 de junio de 2025

Resumen

El artículo presenta el proceso de elaboración de los materiales educativos de “Efemérides Interculturales” realizados con el objetivo de reivindicar los aportes de los pueblos indígenas a los acontecimientos históricos que se conmemoran en el calendario escolar en Argentina. Se describe el proceso de trabajo en cuatro tramos: relevamiento y sistematización de fuentes y trabajo de campo a distancia; trabajo etnográfico presencial en escuelas y comunidades indígenas de Chaco, Misiones, Neuquén y Salta; taller colaborativo con docentes indígenas y diseño de los materiales. En el artículo se destaca el valor del trabajo etnográfico como base para el armado de instancias de investigación y discusión entre docentes indígenas e investigadoras.

Palabras clave: antropología; educación; pueblos indígenas; metodología de la investigación

Abstract

The article presents the process of creating the educational materials called ‘Efemérides Interculturales’ (Intercultural Patriotic Celebrations) with the aim of vindicating the contributions of Indigenous peoples to the historical processes that are commemorated in Argentina’s school calendar. The process is outlined in four stages: survey and systematization of sources and remote fieldwork; ethnographic work in schools and Indigenous communities in Chaco, Misiones, Neuquén and Salta; collaborative workshops with Indigenous teachers; and design of the materials. The article highlights the value of ethnographic work as a basis for research and discussion between Indigenous teachers and researchers.

Palabras clave: anthropology; education; indigenous people; research methodology

Introducción

En este artículo presentamos el proceso de elaboración de los materiales educativos “Efemérides interculturales”, realizados en el marco del proyecto “Infancias diversas y desigualdades educativas en Argentina a partir de la Pandemia / *Diverse Childhoods and Educational Inequalities in Post-Pandemic Argentina*”. El proyecto fue financiado por el programa British Academy GCRF “Humanities and Social Sciences Tackling Global Challenges” y tuvo como objetivo general investigar el impacto de la pandemia en la vida cotidiana y en la educación escolar de las/os niñas/os indígenas en cinco provincias de Argentina: Neuquén, Buenos Aires, Chaco, Misiones y Salta. Quienes formamos parte del equipo poseemos una larga trayectoria en investigación etnográfica en temáticas de infancia y educación en estos territorios desde hace más de veinte años.

El proceso de elaboración de los materiales educativos “Efemérides interculturales” procuró una reformulación y potenciación de la perspectiva intercultural, noción que forma parte del debate en políticas públicas en Argentina desde la década de 1990. Desde la recuperación de la democracia en 1983, la interculturalidad fue invocada en la agenda pública del reconocimiento de derechos de las poblaciones indígenas del país. La Constitución Nacional (1994), la Ley Nacional de Educación (2006) y otras leyes provinciales plantean la importancia de la educación intercultural para los pueblos indígenas. En la práctica, y más allá de la letra de la legislación, en general no se considera a la interculturalidad como un valor para toda la sociedad, ni tampoco suelen enfatizarse las relaciones de poder que una mirada crítica de la interculturalidad pone en discusión (Hecht et al. 2015). De este modo, en las políticas públicas suele predominar una definición restringida de la noción, mientras los vaivenes políticos del país han venido afectando a este área, que ha experimentado marchas y contramarchas, que deben ser consideradas.

Otro aspecto que es necesario señalar es que, en los trabajos de campo que desarrollamos en las distintas provincias, hemos registrado que las/os docentes cuestionan, la muy escasa capacitación del personal no indígena sobre la educación intercultural y los temas indígenas, al igual que las persistentes barreras a la participación indígena dentro del sistema educativo. Otra demanda que recibimos, de diversas formas, fue la necesidad de contar con soportes educativos que incluyeran la pluralidad de perspectivas de diferentes pueblos indígenas, lo cual también es señalado como urgente desde estudios sobre experiencias de interculturalidad en educación superior (Mato, 2023).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la elaboración de los materiales “Efemérides interculturales” comenzó con el relevamiento de recursos existentes en el que detectamos la vacancia de recursos escolares en donde se tensionaran los sentidos estrechos asignados a la interculturalidad en la normativa y en gran parte de las políticas públicas. Justamente, el fundamento teórico de nuestros materiales apunta a reivindicar los aportes de los pueblos indígenas a los procesos que se conmemoran en fechas consagradas del calendario escolar que, subrayando el valor de la interculturalidad para todas/os, trascienden esa mirada restringida que la interpreta como sinónimo de una propuesta sólo para indígenas. A su vez, el proceso mismo de la producción de “Efemérides interculturales” implicó un

diálogo intercultural entre las investigadoras y docentes indígenas de diferentes provincias y pertenencias (mbyá, mapuche, toba/qom, chorote, wichí y avá-guaraní), que, como veremos, entre otras instancias supuso el intercambio colectivo en talleres.

En síntesis, a partir del conocimiento antropológico de muchos años y en diálogo con docentes de diferentes pueblos originarios, nos propusimos la elaboración de materiales interculturales en sentido crítico, orientados por una meta específica: “repoblar de indígenas la memoria nacional” (Pacheco & Mello Santos, 2022, p. 16), es decir, reposicionar el lugar que han tenido las poblaciones indígenas a lo largo de la historia nacional. Con este horizonte, los materiales “Efemérides interculturales” están pensados para estudiantes de todas las escuelas del país, pertenezcan o no a pueblos originarios, con el objetivo de promover un mayor conocimiento de los procesos por los que han atravesado estos pueblos tanto en el pasado como en el presente, convencidas de que esto puede contribuir al reconocimiento de sus aportes y a la visibilización de sus problemáticas y anhelos contemporáneos. Creemos que de ese modo, además, se pueden desarticular prejuicios y estereotipos desplegados sobre estas poblaciones y contrarrestar el arraigado racismo que cotidianamente enfrentan.

En este artículo, inicialmente presentamos una serie de discusiones en torno a la categoría de interculturalidad, sus significados en el ámbito educativo argentino y nuestra decisión de trabajar sobre efemérides. A continuación, describiremos el proceso de trabajo para la producción de estos materiales educativos, organizado en cuatro momentos. Abordaremos, en primer lugar, el relevamiento y sistematización de fuentes, y el trabajo etnográfico a distancia durante la pandemia de Covid 19; en segundo lugar, el retorno al trabajo etnográfico presencial; en tercer lugar, el taller colaborativo con docentes de pueblos originarios y, en cuarto lugar, el diseño de los materiales en relación con las efemérides del calendario escolar. A modo de cierre, desplegamos algunas reflexiones finales y las expectativas respecto de los pasos siguientes.

La cuestión de la interculturalidad en el ámbito educativo argentino: ¿por qué efemérides?

La interculturalidad es una categoría polisémica, que despierta intensos debates y se ha promocionado enérgicamente en el ámbito de los organismos internacionales y las políticas públicas, especialmente desde fines del siglo XX en el contexto argentino. En este apartado, realizamos una serie de consideraciones para comprender el concepto de interculturalidad en Argentina y recuperaremos ciertas discusiones que se han venido sosteniendo con el fin de definir qué uso hacemos de la categoría y por qué la utilizamos para buscar otra forma de pensar las efemérides.

En Argentina existen más de treinta y nueve pueblos indígenas, lo cual según datos oficiales constituye el 2,9% de la población (1.306.730 personas) mientras un 2,9% de ese sector declaró hablar o entender la lengua de su pueblo (INDEC 2022). Sin embargo, recién a fines del siglo XX, los pueblos originarios fueron considerados como sujetos específicos en el ámbito educativo y sus conocimientos como válidos para ser incluidos en el currículum escolar (Hecht, García Palacios & Enriz, 2021).

Desde sus orígenes, el sistema educativo argentino tuvo por objetivo promover una configuración identitaria nacional europeizante, en respuesta a la preocupación por la magnitud de las oleadas migratorias de fines del siglo XIX y en menor medida debido a la diversidad cultural interna que representaban los pueblos originarios existentes (Novaro, 2012). La escuela pública ocupó un rol central en la proyección de una idea de ser nacional y de un determinado proyecto de país (Puiggrós, 2006), al que los pueblos originarios se incorporaron lentamente “sin que esto supusiera una puesta en cuestión del currículum hegemónico, más aún, su incorporación supuso su integración a un modelo europeizante y urbano” (García Palacios, Enriz & Hecht, 2015, p.8). Este modelo universalista y homogeneizador no implicó una falta de escuelas en el ámbito rural, pero sí una cuasi nula incorporación de los saberes rurales a la “escuela normal” (Puiggrós, 2006). De este modo, se ha ido configurando un “nosotros” nacional, ligado a rasgos blancos y europeos, representados por la población de las ciudades del centro del país, donde se concentran las poblaciones descendientes de la migración europea. Así, se ha construido una representación de la diversidad, en que los modos de vida asociados a las poblaciones blancas urbanas se construyen como normales y universales, mientras que la diversidad cultural está contenida en las poblaciones originarias, que mayoritariamente viven “en el interior”, alejados de los grandes centros urbanos.

Si bien estas nociones en torno a la diversidad cultural indígena se contradicen con los datos oficiales que señalan que en la provincia de Buenos Aires, habita el 31,34% de la población indígena del país (INDEC 2022), las intervenciones que se han elaborado e implementado en materia de interculturalidad la reproducen. Nos referimos al Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (MEIB), que ha sido analizado en investigaciones previas y que coloca esta formación como “un derecho de los grupos étnicos minorizados, quienes no sólo se encuentran así interpelados por ‘su’ diversidad lingüístico-cultural, sino que además subsisten en entornos de extrema desigualdad y pobreza” (Hecht, García Palacios & Enriz, 2021).

La implementación de la EIB está sujeta a las jurisdicciones provinciales, por lo tanto, cada provincia decide cómo se implementa y dónde resulta necesario el reconocimiento de un determinado grupo indígena. Algo que caracteriza a la modalidad en términos generales, es la incorporación de referentes indígenas en las instituciones educativas. Así, por ejemplo respecto de las provincias en las que trabajamos, mientras que en Chaco -a pesar de las profundas contradicciones en cuanto al reconocimiento de otros derechos indígenas- se han oficializado las lenguas indígenas y se ha avanzado en la formación docente indígena desde 1987, en la creación de escuelas públicas de gestión social indígena y en la expansión de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante) a los diferentes niveles educativos. En otras provincias, como Misiones y Neuquén, el proceso de institucionalización de la EIB es mucho más reciente y limitado (Hecht et al., 2015). En Salta, la provincia con mayor diversidad etnolingüística del país, la EIB se organiza en torno a la figura del maestro auxiliar indígena desde 1991, pero ninguna lengua indígena ha sido reconocida oficialmente (Casimiro Córdoba, 2019).

Más allá de las consecuencias en términos de desigualdades que esta implementación focalizada genera y la fragmentación de la heterogeneidad de propuestas, nos interesa señalar las implicancias en relación con los significados del concepto de interculturalidad.

Diversos estudios (Briones, 1998; Dietz, 2007) han señalado que uno de los problemas más recurrentes en el uso de la categoría de interculturalidad que se realiza desde los programas gubernamentales, es que supone una noción estática y reificada de cultura, y comprende a las sociedades como sumatoria de diferentes culturas que poseen grupos mayoritarios y minoritarios. De este modo, se supone que los grupos minoritarios son los portadores de la diversidad étnico-cultural, y que a través de las intervenciones podrían adquirir la “oportunidad” de valorar sus costumbres y saberes y así lograrían empoderarse frente a la sociedad mayoritaria. Estas nociones han sido discutidas por otras investigaciones (Gundara, 2000; Santos, 2010; Walsh, 2009), que señalan que la potencia crítica y emancipadora de la categoría está en la búsqueda por alterar las percepciones de la mayoría de la población y reflexionar en torno a cómo la diferencia cultural se transformó en relaciones de desigualdad de poder y jerarquías fundamentadas que subyacen a las prácticas racistas.

La búsqueda por la potencia crítica de la noción de interculturalidad requiere entonces una revisión de los procesos históricos en que estas relaciones se han forjado y naturalizado. Así llegamos a las efemérides, que constituyen uno de los ejes que estructura tanto el currículum como la cotidianeidad escolar en el contexto argentino. A diferencia de las intervenciones que se realizan desde los programas de interculturalidad, que se focalizan sobre las poblaciones indígenas y no poseen un lineamiento curricular común a nivel nacional, las efemérides son fechas destacadas por el gobierno nacional que aluden a acontecimientos que se definen como fundamentales para su formación. Desde Jujuy hasta Tierra del Fuego, todas/os las/os niños y niñas que asisten a una escuela con reconocimiento formal en Argentina, desde los cuatro años, antes de saber leer y escribir, comienzan a ser instruidas/os en los aniversarios de eventos históricos, incluidas/os también a niños y niñas de poblaciones originarias. En este sentido, Carretero y Krieger (2006) sostienen:

...al estar las efemérides incorporadas en la educación escolar, los alumnos reciben una enseñanza acerca del pasado que tiene dos diferentes tipos de fuentes y dispositivos didácticos: las efemérides y la historia curricular. Las primeras configuran una mirada inicial y afectiva que es previa a la enseñanza de la historia e incluso a la alfabetización, y que aún no se ha estudiado en profundidad cómo interviene en el desarrollo ulterior de la comprensión disciplinar (p. 5).

Al respecto, Enriz (2024) agrega que las efemérides pueden ser observadas como una “oportunidad de pluralismo en la matriz educativa” (p. 5), por dos cuestiones. Por un lado, al no ser graduadas, irrumpen con la secuencia de contenidos establecida y exigen reflexiones sobre hechos recientes y/o contemporáneos. Por otro lado, “rompen con el modelo esquemático de las asignaturas obligando a plasmar en creaciones muchas veces artísticas, que incluyen a toda la comunidad educativa y que exigen posicionamientos sobre fenómenos nodales de la identidad social” (p. 5).

Las efemérides son, entonces, contenidos que deben trabajar todas/os las/os docentes en el contexto argentino, sin importar su adscripción étnica, ni el nivel educativo en que den clases. Esto abre una puerta a observar la pluralidad de estrategias pedagógicas y la diversidad de formas de recordar y significar eventos históricos. Por estos motivos, decidimos trabajar con efemérides con docentes indígenas, buscando la manera de promover diálogos “entre grupos que han sido privilegiados y aquellos que han sido excluidos históricamente” (Dietz, 2017, p. 193). Las efemérides constituyen un eje a partir del cual se pueden entablar discusiones tanto personales como pedagógicas en relación con la memoria de hechos históricos: ¿cómo recuerdan este hecho? ¿Cómo se los enseñaron? ¿Cómo fue vivido por su comunidad? Estos son algunos de los interrogantes que nos surgen al pensar los diálogos con otros/as docentes.

La propuesta de pensar las efemérides como interculturales se vincula con la visibilización de cuál fue el rol de diversos pueblos indígenas de Argentina en estos eventos históricos que hoy estructuran el calendario de las efemérides definido por el Estado nacional, que en los contenidos curriculares, niega la presencia indígena. A lo largo de los siguientes apartados, describiremos el proceso de trabajo y profundizaremos en la necesidad de pensar y hacer la interculturalidad de formas alternativas.

Descripción del proceso de trabajo

Primer tramo: relevamiento y sistematización de fuentes y trabajo etnográfico a distancia

El plan original de nuestra investigación consistía en estudiar el acceso a la educación de niñas/os de comunidades indígenas durante el cese de presencialidad escolar que se desarrolló en 2020 en Argentina debido a la pandemia de Covid-19, identificando especialmente los métodos pedagógicos implementados para sostener la continuidad pedagógica en estos territorios. Con este objetivo, planificamos realizar estadías en diversas comunidades para observar la vida cotidiana en lo que pensábamos iba a ser la pospandemia. Ahora bien, la pandemia se extendió más de lo previsto, así como también el cese de presencialidad escolar durante casi todo el 2020, de modo que no podíamos cumplir con la premisa del “estar ahí” en las escuelas y comunidades, durante los primeros meses del 2021. Resolvimos entonces aproximarnos inicialmente al objetivo de investigar el impacto de la pandemia en la vida cotidiana y en la educación escolar de las/os niñas/os, en primer lugar, relevando y sistematizando cuáles fueron las medidas que el gobierno nacional y cada una de las provincias en las que trabajamos tomaron para sostener la “continuidad pedagógica” y, luego, cómo fueron apropiadas estas propuestas por las/os docentes con quienes manteníamos contacto a la distancia.

Entonces, en esta primera etapa exploratoria, observamos los portales web de cada ministerio de educación provincial y nacional y definimos objetivos para orientar el análisis: 1) conocer los materiales pedagógicos para el área de ciencias sociales del nivel primario y para la Modalidad Educativa Intercultural Bilingüe (MEIB), elaborados y/o puestos a disposición a nivel nacional y en las mencionadas provincias para acompañar las trayectorias

escolares durante la suspensión de clases presenciales y 2) analizar en esos materiales cómo se presentaban las infancias, la diversidad y los pueblos indígenas. Este análisis fue sistematizado en un informe técnico que fue presentado por la Red de Derechos Humanos de CONICET. Entre otros aspectos, al analizar tales materiales advertimos que se presentan tensiones en torno a las continuidades y discontinuidades entre el pasado y el presente cuando se abordan los pueblos indígenas. En algunos casos, sólo remitían a dichos pueblos en tiempo pasado, reforzando una idea de distancia social, exotividad y lejanía, al asociarlos fuertemente a la naturaleza y al registro arqueológico. De manera contrastante, otros abordajes se detenían en desarrollar la historia y explicar las relaciones entre pasado y presente, problematizando consecuentemente su lugar en la constitución del Estado nación. En estos casos, los pueblos indígenas eran presentados en su contemporaneidad y heterogeneidad, explicitando sus múltiples identidades (AAVV, 2021).

Mientras elaboramos dicho informe técnico, como nos manteníamos en contacto por vía telefónica con docentes y referentes de las provincias, tuvimos la posibilidad de acceder a información acerca de cuál era el impacto que estaba teniendo la pandemia en sus vidas cotidianas. Participamos de un relevamiento colectivo sobre la situación de los pueblos indígenas del país (AAVV, 2020) y también realizamos encuestas a docentes que trabajaban en escuelas con población indígena (ver, por ejemplo, Hecht, García Palacios & Enriz, 2021).

Basándonos en todas estas fuentes de información, a partir de las cuales identificamos algunas de las dificultades centrales durante el aislamiento y las estrategias educativas desplegadas por docentes y directivas/os para hacerles frente, diseñamos una entrevista para profundizar acerca de la cotidianeidad de su tarea. Consultamos a un total de treinta docentes: toba/qom (12), mapuche (4), mbya guaraní (5), wichí (5), ava-guaraní (3) y chorote (2) cómo se organizaron durante el aislamiento, qué actividades y materiales habían utilizado para sostener la continuidad pedagógica, cuáles fueron los obstáculos que encontraron y cómo los sortearon, y si habían hecho uso y de qué modo de los materiales enviados por el Estado nacional y las provincias. Por último, también les consultamos acerca de la vuelta a la presencialidad que comenzaba a implementarse, cuáles eran los protocolos adoptados y si veían dificultades y aspectos positivos en la vuelta a las escuelas por parte de las/os niñas/os.

Entre los resultados generales de este relevamiento, destacamos que el 96% de las/os docentes explicaron que elaboraron los materiales para asegurar la continuidad pedagógica, lo cual nos abrió una dimensión a explorar en torno a cómo estaban siendo usados los materiales oficiales, elaborados desde los ministerios de Educación de Nación y de cada provincia. También la mayoría de ellas/os relataba muchas dificultades para acceder a conexión por internet y que varias/os habían asumido los costos de pagar la conectividad y las fotocopias de materiales para sus estudiantes.

Segundo tramo: trabajo etnográfico presencial

Con la vuelta a la presencialidad en las aulas en 2021, los equipos docentes de cada escuela del país debieron diseñar protocolos para sostener el “distanciamiento social” y contemplar la necesidad de implementar medidas de aislamiento. En este contexto, retornamos al trabajo de campo presencial, organizando diversas estadias en los lugares en

los que ya teníamos una trayectoria de investigación: en los departamentos de Iguazú y General San Martín de Misiones, en los departamentos de Orán y Capital de Salta, en los departamentos de Huiliches y Confluencia en Neuquén y en la ciudad de Sáenz Peña del departamento Comandante Fernández de Chaco. Estas visitas se repitieron en 2022 durante marzo, abril, octubre y diciembre.

Tabla 1.

Caracterización instituciones observadas (Elaboración propia)

Provincia	Establecimientos educativos observados	Características principales	Matrícula	Etnia
Chaco	4	Nivel Primario. EIB. Periurbana	80	toba/qom y otras
		Nivel Primario. Escuela Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural. Periurbana	200	toba/qom y otras
		Nivel Secundario. Escuela Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural. Periurbana	70	toba/qom y otras
		Nivel Terciario. EIB. Periurbana.	100	toba/qom - moqoit - wichí
Misiones	6	Escuela Pública de Nivel inicial/primario. EIB. Rural	100	mbyá guaraní
		Escuela Pública de Nivel inicial/primario. EIB. Rural.	50	mbyá guaraní
		Escuela Pública de Nivel inicial/primario. EIB. Rural	50	mbyá guaraní
		Escuela Pública de Nivel inicial/primario. EIB. Periurbano	35	mbyá guaraní
		Escuela Pública de Nivel inicial/primario. Modalidad EIB. Rural	30	mbyá guaraní
		Escuela Pública de Nivel inicial/primario. Modalidad EIB. Periurbano.	25	mbyá guaraní
Neuquén	3	Escuela pública de nivel primario. EIB. Rural.	30	mapuche
		Escuela pública de nivel primario. EIB. Rural.	80	mapuche

Salta	5	Escuela Pública de Nivel primario. EIB. Rural.	100	mapuche y otras
		Escuela pública de nivel inicial. EIB. Urbano	150	mapuche y otras
		Nivel Inicial y Primario. Escuela pública con modalidad EIB con directivos indígenas. Urbana.	1221	ava-guaraní -criollo
		Nivel Secundario. Escuela pública. Urbana.	352	ava-guaraní -criollo
		Nivel Primario. Escuela pública con modalidad EIB. Periurbana.	250	wichí - ava-guaraní
		Escuela Pública Especial. Periurbana	32	criollo - wichí
		Nivel terciario. Urbana.	210	ava-guaraní -wichi- criollo

Los vínculos con referentes de la zona facilitaron el ingreso a las escuelas que describimos en la Tabla 1. Las escuelas que describimos con la sigla EIB son aquellas donde observamos que había por lo menos un/a docente indígena designado. En el caso de Chaco, aquellas con gestión comunitaria, cuentan con un Consejo Comunitario y al menos el 50% del personal directivo y docente está integrado por miembros de la comunidad indígena.

Tal como hemos mencionado, las observaciones fueron iniciadas durante 2021, año en que si bien ya se habían concretado las vacunaciones para el personal docente, el uso de barbijos en las aulas continuaba siendo obligatorio, así como la distancia social. En estas estadías visitamos las escuelas de las/os docentes entrevistadas/os y otras que conocimos a través de la labor etnográfica, observamos la dinámica de la vuelta a la presencialidad, cómo se habían armado protocolos y cuáles eran los materiales que ya venían construyendo las/os docentes para sostener la continuidad pedagógica. Allí observamos actividades y contenidos curriculares que elaboraban en papel a partir de manuales escolares u otras fuentes -en algunos contextos llamadas “cartillas”. Estos materiales se repartieron entre las familias o fueron dejados en una fotocopidora para que sean retirados por las/os estudiantes durante la suspensión de clases presenciales. También fueron utilizados al impartir las clases presenciales.

Los materiales recabados mediante las entrevistas a la distancia y el trabajo de campo presencial nos permitieron conocer las dificultades de las/os docentes en los territorios para acceder a la conexión de internet, los modos en que habían colaborado con sus propios salarios para pagarle la conexión a datos a sus estudiantes y su imperiosa necesidad de trabajar con materiales descargables, que pudieran imprimirse y repartirse entre las/os estudiantes. Conocimos también el rol protagónico que tuvieron directivas/os y el personal no docente durante el año 2020 para gestionar la asistencia escolar del alumnado, sobre todo

en el nivel inicial y primario (Enriz, García Palacios & Hecht, 2021; Hernández, Szulc & Leavy, 2023).

Considerando que el proyecto nació con el objetivo de generar impacto sobre la población de estudio, en nuestras reuniones de seguimiento discutimos respecto de qué herramientas elaborar a partir de lo analizado en el relevamiento de fuentes, las entrevistas a distancia y el trabajo etnográfico en los territorios. Lo trabajado en el primer año de investigación evidenció la necesidad de elaborar materiales educativos que den cuenta de las perspectivas de los pueblos indígenas y, sobre todo, que muestren que forman parte de nuestra sociedad actual, no solo de un pasado remoto. Nos propusimos además que los materiales puedan ser pensados transversalmente, en los diferentes niveles escolares (inicial, primario, secundario), y en las distintas modalidades del sistema educativo, por lo que aspiramos a que puedan ser trabajados en todas las escuelas, no sólo aquellas en las que se reconoce que asisten poblaciones indígenas. Así fue como decidimos producir material en torno a las efemérides, que constituya un recurso para docentes y estudiantes indígenas y no indígenas. Tal como hemos mencionado, las efemérides son centrales en la organización del calendario escolar, ya que no sólo definen días festivos, actos escolares y actividades curriculares, sino que también contribuyen a la construcción de determinados relatos en torno a hechos históricos y problemáticas sociales (Carretero y Kriger 2006; Enriz 2023; Finocchio 2011). El trabajo con ellas podía, entonces, ser una llave para revertir miradas prejuiciosas y racistas y, a su vez, aportar contenidos en ciencias sociales y humanidades hasta entonces quizás desconocidos.

Ahora bien, el calendario escolar tiene un conjunto de efemérides obligatorias nacionales, otras no obligatorias y luego un conjunto de fechas en las que se conmemoran eventos específicos de cada provincia. Por lo diverso de ese corpus fue necesario tomar ciertas decisiones para definir el recorte. Decidimos seleccionar diez efemérides, que organizamos en cinco fichas de seis páginas como máximo donde sistematizamos contenidos que habían sido producidos desde diversas disciplinas y formatos, y que contemplaban las perspectivas y experiencia histórica de diferentes pueblos originarios de Argentina, teniendo también en cuenta la diversidad genérica y generacional. Allí compilamos imágenes correspondientes a mapas del Archivo General de la Nación sobre los territorios indígenas, lo que era el territorio nacional, fuentes escritas (noticias de prensa, registros de investigadoras/es, etc.), videos que encontramos sobre entrevistas a referentes indígenas y otros que realizamos nosotras, expresiones artísticas (canciones, pinturas, etc.) que retratan estos hechos, entre otros materiales. Como mencionamos, nuestro objetivo era que las efemérides fueran interculturales desde su elaboración y esto nos llevó a planificar una nueva actividad de investigación y colaboración, en que las/os docentes indígenas cumplieren el rol de consultoras/es expertas/os.

Tercer tramo: el taller colaborativo con docentes

Para el diseño del taller, recuperamos, por un lado, antecedentes sobre experiencias de investigación y discusión entre docentes e investigadores en contextos de interculturalidad (Aliata et al., 2019; Cúneo et al., 2005; García Palacios, & Hecht, 2009) y por otro lado, sobre

estrategias metodológicas de colaboración, intercambio y co-construcción de conocimientos entre investigadoras/es e interlocutoras/es en el campo (Achilli, 2017; Hecht, 2007; Rappaport, 2007). Los talleres constituyen espacios interactivos en que se configuran “estrategias grupales de investigación sociocultural” (Achilli, 1997, p. 6) y han sido ampliamente utilizados en el campo de estudios de la antropología y la educación, en tanto permiten articular objetivos de investigación y formación, con las demandas e intereses de las personas y comunidades con quienes trabajamos.

Entonces, a partir de las demandas identificadas y de las experiencias previas mencionadas, nos propusimos elaborar materiales en base al trabajo colaborativo entre investigadoras y docentes indígenas. Con este objetivo, organizamos un taller de tres días en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (Ciudad de Buenos Aires). La actividad contaba con el aval de las instituciones financiadoras y administradoras, pero como no poseía clasificación como actividad de formación docente, no acreditaba puntaje docente en términos oficiales. Esto implicó múltiples gestiones por parte del equipo de investigadoras y de las/os docentes con funcionarios/as provinciales, a fin de que les autorizaran ausentarse de sus espacios cotidianos de trabajo para viajar a Buenos Aires para el taller. En total asistieron doce docentes, tres por cada provincia donde realizamos trabajo etnográfico.

Figura 1

Taller colaborativo con docentes en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano



Las discusiones se organizaron en bloques por la mañana y por la tarde, con plenarios incluidos cada día para arribar a posiciones comunes. Para cada bloque, fue central el uso de una “ficha borrador”, elaborada a partir de la sistematización de fuentes primarias y secundarias de cada efeméride, que pusimos a disposición para iniciar los debates y evaluaciones de las/os docentes expertas/os indígenas. En vistas de favorecer los diálogos interculturales, buscamos que en cada grupo trabajaran por lo menos una docente de cada provincia y que compartieran también sus propios materiales didácticos. El cruce entre docentes de distintas provincias y pueblos originarios puso en evidencia la heterogeneidad

de perspectivas entre las/os docentes y cómo los diferentes pueblos, que comparten historias de expropiación y desigualdades estructurales, también poseen expresiones locales de dichos procesos que potencialmente los diferencian. El diálogo respetuoso contribuyó enormemente con el registro de esas diversidades atravesadas por condiciones desiguales de vida.

Figura 2

Puesta en común en el taller colaborativo de docentes e investigadoras en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano



Así, a partir del registro minucioso de los aportes y perspectivas de los/as diferentes docentes durante las tres jornadas de talleres, reelaboramos los borradores de las fichas, que se vieron enriquecidos en sus contenidos y ajustados en términos didácticos.

Un aspecto central del trabajo colectivo fue que las discusiones entre docentes de distintos pueblos originarios evidenciaron similitudes y diferencias en torno a las memorias de los procesos históricos recientes y también en relación con ciertos temas relacionados con las políticas públicas hacia pueblos indígenas. Respecto de los acontecimientos históricos más recientes, como la última dictadura cívico-militar y la guerra de Malvinas, las coincidencias en las perspectivas docentes abundaban: las/os docentes compartieron memorias de la comunidad sobre episodios traumáticos de los cuales “todavía no se habla”, que incluían situaciones de violencia, apropiación de menores y un profundo temor -que persiste en la actualidad- hacia agentes de seguridad. Fue muy significativo que casi toda/os las docentes pertenecían a comunidades donde al menos un familiar o vecino conocido había participado en la Guerra de Malvinas, por lo cual, los relatos sobre historia de vida de ex-veteranos y su participación en actos escolares, fueron un tema de conversación que permitía encontrar puntos de encuentro entre docentes de distintas comunidades y distintas provincias. Sin embargo, no todos los pueblos contaban con el mismo recorrido en cuanto a la construcción de una memoria colectiva acerca de estos procesos históricos. Incluso, mientras que algunos casos cuentan con historiadores del propio pueblo que han contribuido enormemente con dicha construcción, otros pueblos recién comienzan a debatir acerca de

cómo fueron afectados. A su vez, en torno del concepto de soberanía, se despertaron mayores disensos, que permiten notar las heterogeneidades de cada contexto provincial, sus particularidades gubernamentales y las formaciones de alteridad específicas (Briones 2005).

Figura 3

Docentes e investigadoras en el cierre del taller realizado en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.



En definitiva, lo discutido en los talleres permitió observar que las miradas indígenas eran diversas, incluso en relación con los contenidos y las propuestas de la EIB. Por ejemplo, desde algunas perspectivas la traducción del himno nacional argentino a lenguas indígenas aparecía como un avance en el reconocimiento de la diversidad etnolingüística, y, en contraste, otras docentes consideraban que se trataba de algo “re peligroso” en tanto se interpretaba como una imposición del nacionalismo a través del uso de las lenguas indígenas.

A su vez, las diferencias en torno a las miradas y demandas de cada pueblo podían darse incluso al interior de una misma provincia, lo cual permite observar lo limitados que resultan ciertos usos de la categoría “interculturalidad” que suponen que “lo indígena” representa un sujeto colectivo uniforme. En este sentido, diversos estudios antropológicos han advertido las limitaciones de las propuestas de los Estados modernos, que mediante una “política unitaria hacia pueblos indígenas” han buscado suprimir las diferencias internas y definir un interlocutor en términos de carencia material, mientras no se contemplaban las trayectorias históricas y culturales propias de cada pueblo (Bartolomé, 2003, p. 150). Esto se convirtió en un aspecto a vigilar en los materiales elaborados, que, a los fines de nuestro objetivo de investigación, debían basarse en la construcción de consensos en los que la heterogeneidad de voces pudiera materializarse en una propuesta educativa plural e inclusiva,

que, además, fuera didáctica. Para eso fue necesaria una instancia más de mediación y colaboración.

Cuarto tramo: Diseño de los materiales

En un proceso que ya cruzaba la investigación académica con la experiencia profesional docente, la cuarta etapa sumó un tercer eje al proyecto: el diseño gráfico como medio y mediador. Lo observado anteriormente en el trabajo de campo presencial nos exigía que los materiales fueran utilizables en lugares donde la conexión a internet no siempre estuviera presente o no fuera estable. Consideramos también que pudieran ser bien legibles en una fotocopia blanco y negro y que aquellas partes de los materiales que fueran para imprimir estuvieran condensadas al final de cada ficha, lo cual, como ya mencionamos, responde a una demanda recurrente que relevamos en nuestros trabajos de campo. Esta premisa de atender a la demanda de practicidad de su uso en las aulas concordaba también con los hallazgos del trabajo realizado por Rea en colaboración con docentes y profesionales de las industrias culturales en su proyecto educativo “Grandes Mujeres Latinoamericanas” (2021).

Junto con profesionales de diseño gráfico desarrollamos un sistema para organizar cada ficha en cuatro secciones:

1) Material contextual. Abrimos con un delineamiento de las preguntas a trabajar y los objetivos, presentado de una manera concisa y llamativa para que quien lo lea pueda decidir rápidamente si el material le va a servir. A esto le sigue una profundización del contexto histórico, elaborada a base de trabajo de investigación.

2) Material bibliográfico con enlaces. Los “Recursos complementarios” reúnen materiales existentes de otras fuentes (por ejemplo, sitios web, material audiovisual, plataformas de recursos educativos) recomendados para consultar en la preparación de una clase o para usar en el aula. Esta curaduría de fuentes responde a nuestra experiencia de trabajar con docentes, quienes nos contaron sobre el desafío de identificar y seleccionar material digital relevante, confiable y de calidad en un contexto de desborde de oferta. El listado de “Otros materiales consultados” es más parecido a una bibliografía tradicional: brinda respaldo académico a las propuestas de las fichas y se ofrece también para quien quisiera profundizar en el tema a través de sus propias investigaciones.

3) Propuestas de actividades para trabajar en el aula, organizadas como secuencias didácticas.

4) Anexo de fuentes primarias como mapas y extractos de textos mencionados explícitamente en las secuencias a trabajar, pensado para imprimir y fotocopiar si fuera necesario.

La organización de las fichas responde a la tensión entre el trabajo académico y el objetivo de generar materiales para múltiples niveles educativos. Necesitamos ser rigurosas,

citar y fundamentar en otros trabajos académicos y fuentes oficiales. Reconocemos, además, la importancia de visibilizar y promover el uso de materiales y recursos de calidad existentes en lugar de duplicar esfuerzos. Sin embargo, incluir enlaces a fuentes externas implica un riesgo ya que las plataformas donde se alojan están, muchas veces, sujetas a los vaivenes de los diseños de las políticas públicas. No tenemos control sobre estas fuentes: son frágiles y pueden perderse. La reproducción selectiva de fuentes primarias en el Anexo estuvo pensada para mitigar este riesgo. Las fichas, en formato PDF, se alojaron en una plataforma de acceso libre y gratuito de la cual se pueden descargar, guardar, enviar a otra gente y/o imprimir.

Con estos nuevos borradores, los finales para esta etapa de trabajo, volvimos a los territorios en los que hacemos trabajo de campo, a presentarlos y recibir nuevos comentarios, que logramos incorporar dentro de la misma etapa y antes de hacer una presentación plena de los mismos. Posteriormente, comenzamos la difusión y presentación del resultado, que se desarrolló en diferentes ámbitos: sedes del organismo nacional de investigación, universidades, eventos académicos, instituciones de formación y capacitación docente, escuelas, entre otras. En cada caso, hicimos saber a las personas que la página tiene un espacio para recibir reflexiones de quienes usen los materiales, como una retroalimentación abierta.

En el registro de los debates y reflexiones, pudimos identificar una serie de tensiones en torno a cómo se trabajaba la interculturalidad en el ámbito escolar, que enriqueció los debates sobre esta temática en nuestros equipos de investigación.

A modo de cierre: reflexiones y próximos pasos

En este texto presentamos una descripción de las acciones y estrategias que llevamos adelante en un proceso de investigación que incluía entre sus objetivos la producción de materiales que impactaran socialmente en favor de las comunidades involucradas. La investigación tuvo una serie de objetivos, que hemos desarrollado en la introducción, así como en diferentes publicaciones de las integrantes del equipo. En esta ocasión, nos propusimos presentar centralmente el proceso que nos permitió diseñar los materiales que se ofrecen como producto de la investigación. A modo de cierre, daremos cuenta de una serie de reflexiones en torno a la noción de interculturalidad, las estrategias teórico-metodológicas utilizadas y los desafíos pendientes del proceso.

El proceso de investigación presentado en este artículo tuvo por objetivo elaborar materiales pedagógicos que incluyeran las perspectivas de pueblos originarios sobre acontecimientos históricos de la Argentina. Al incorporar las miradas y los conocimientos de docentes indígenas, decidimos nombrar a las Efemérides como Interculturales, porque entendemos que los materiales surgen de los diálogos y debates entre docentes de diversos pueblos originarios sobre ciertos hechos históricos. No obstante, nos parece importante remarcar que la heterogeneidad y diversidad de discusiones que surgieron en la instancia del taller, rebasan la idea de un diálogo entre representantes de culturas diferentes. Los intercambios y las emociones que se despertaron en ese marco nos permitieron identificar múltiples relaciones de desigualdad, diferencia y también diversidad.

En este sentido, coincidimos con Dietz (2017) en que la interculturalidad constituye un fenómeno complejo y que los patrones de interacciones interculturales no se pueden encasillar, ya que las identidades individuales y colectivas son intersticiales y contextuales. Más precisamente, la combinación entre desigualdad, diferencia y diversidad constituye el punto de partida para cualquier intento de análisis intercultural, por lo tanto, el conocimiento de los procesos históricos de los grupos involucrados es imprescindible para evitar apreciaciones superficiales sobre las relaciones entre sujetos y colectivos. En relación con esto, consideramos que hay mucho trabajo pendiente, pues en esta investigación nos encontramos con una diversidad de conocimientos sobre acontecimientos históricos que desafían los modos en que se enseñan los contenidos de ciencias sociales y que fomentan la necesidad de continuar la organización de instancias de diálogo y producción colaborativa entre investigadoras/es y docentes de todos los niveles.

En relación con las cuestiones teórico-metodológicas, subrayamos que el proceso se inició en el marco de nuestros campos etnográficos, es decir, desde un conocimiento de investigación previo que nos permitió anticipar aspectos que debíamos tener en cuenta en la propuesta de los materiales a diseñar. Los vínculos forjados con anterioridad nos permitieron sostener el contacto con docentes durante los períodos de aislamiento social preventivo y obligatorio, así como también observar en las escuelas, los usos que se hacían de los materiales oficiales que primeramente habíamos analizado en forma remota. La organización del taller en la ciudad de Buenos Aires respondió a la necesidad de ofrecer un espacio de encuentro e intercambio entre docentes de diferentes pueblos, lo cual resultó ampliamente enriquecedor para todas las personas involucradas, ya que permitió la construcción de los consensos necesarios para lograr una mirada más profunda, plural y compleja sobre los procesos históricos rememorados en las efemérides.

Para futuras instancias de investigación, consideramos pertinente conocer los modos en que los materiales de las Efemérides Interculturales han sido utilizados por docentes de distintos lugares del país. Sería muy significativo registrar de qué manera han promovido el debate respecto de la gran diversidad sociocultural del país y las desigualdades que, forjadas en gran medida en los mismos procesos históricos que se conmemoran en las efemérides, atraviesan actualmente la vida de los pueblos indígenas. Por último, nos interesa también orientarnos a conocer qué mediaciones han realizado las/os docentes para usar los materiales en sus salas y aulas, cuáles han sido las respuestas de la población estudiantil, y si se han presentado variaciones significativas respecto de su apropiación en los distintos contextos.

Referencias

- Achilli, E. L. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica: Problemas y desafíos. *Cuadernos de antropología social*, 4(45), 07-20. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2017000100001&lng=es&tlng=es
- Aliata, S., Enriz, N., Palacios, M. G., Hecht, A. C., & Taruselli, M. E. (2019) Reflexiones sobre el trabajo en talleres como herramienta teórico-metodológica para la

- antropología. IV Seminario-Taller Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE) Sede Córdoba 2018–25, 26 y 27 de abril, 88.
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/11757/Publicacion%20RIAE.pdf?sequence=1&isAllowed=1#page=88>
- AAV, Informe ampliado: efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas en Argentina -Segunda etapa, junio 2020. <https://getteantropo.com/wp-content/uploads/2020/06/Introduccion%CC%81n-y-Datos-Generales-pp.-1-65.pdf?fbclid=IwAR0CKJ3EfiPb1duotHqMuhSTv6DdYnCFbqK2WbKMNa19q73QhgmLrAfe0>
- AAVV (2021) Informe nuestro Infancias, diversidades y pueblos indígenas. Análisis de las plataformas digitales y materiales pedagógicos elaborados en Argentina en 2020 para la continuidad educativa escolar durante la pandemia de COVID-19
 Recuperado el 20 de octubre de 2024 a partir
[dehttps://redderechoshumanos.conicet.gov.ar/download/informes/Informe-en-Plantilla-Final.pdf](https://redderechoshumanos.conicet.gov.ar/download/informes/Informe-en-Plantilla-Final.pdf)
- Bartolomé, M. A. (2003). Los pobladores del "Desierto" genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina. *Cuadernos de antropología social*, 17(1), 162-189.
https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-275X2003000100009&script=sci_arttext
- Briones, C. (1998). La alteridad del cuarto mundo. *Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Ediciones del Sol.
- Carretero, M., & Krieger, M. (2006) Enseñanza de la historia y formación ciudadana: Representaciones del pasado y proyecciones del futuro de los jóvenes argentinos. Espacios en blanco. *Revista de Educación*, 16, 17-46.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539798002>
- Casimiro Coórdoba, A. V. (2019) *Patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos originarios de Salta*. Autor.
- Cúneo, P., Hecht, A.C., Lapalma, G., & Mattiauda L. (2005) Tensiones entre formación, práctica docente y una propuesta de enseñanza de español como segunda lengua para las comunidades wichís del oeste formoseño – análisis de una experiencia de elaboración de material didáctico. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 3(5), 1-11. <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=5>
- Dietz, G. (2017) Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 34 (156), 192-207. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250923012>.
- Enriz, N. (2024). Representándonos. Una reflexión situada de ciertos contenidos transversales de las ciencias sociales desde una perspectiva intercultural. *Educación em Revista*, 40(e88541), 1-13. <https://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88541>

- Enriz, N. (2023). Efemérides escolares y perspectivas coloniales en Misiones, Argentina. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53(3), 283-303. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.575>
- Finocchio, S. (2011). La historia inventada por los docentes (o de cómo la cultura escolar recrea la enseñanza de la historia en un contexto de transformaciones intensas). *Revista Práxis*, 2, 21-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525554886005>
- García Palacios, M., Hecht, A. C., & Enriz, N. (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, lenguaje y sociedad*, 3(12), 1-25. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2015-121204>
- García Palacios, M., & Hecht, A. C. (2009). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas. *Tellus*, 9(17), 163-186. <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/188>
- González, D. (2019) Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada. En Datos de la Educación. Observatorio Educativo de la UNICEP.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education, and Inclusion*. Paul Chapman Educational Publishing.
- Hecht, A. C. (2007) “Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da ÿiyiñi na l’aqtac. Reflexiones sobre una experiencia de investigación - acción con niños Indígenas”. *Boletín de Lingüística*, 19(28), 46-65.
- Hecht, A. C., Enriz, N., García Palacios, M., Aliata, S., & Cantore, A. (2018), “‘Yo quiero estudiar por mi comunidad’. Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina. *Cuadernos de antropología social*, 47, 105-122. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2018000100007&lng=es&tlng=es.47: 105-122.
- Hecht, A. C., García Palacios, M., Enriz, N., & Diez, M. L. (2015). Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. G. Novaro, A. Padawer y AC Hecht (Coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Editorial Biblos.
- Hecht, A. C., García Palacios, M., & Enriz, N. (2021). Pudimos seguir adelante a pesar de las dificultades. *Albuquerque: Revista de historia*. 13, 63-81. <https://doi/10.46401/ardh.2021.v13.12476>.
- Hernández, M. C., Szulc, A., & Leavy, P. (2023). Luces y sombras: La educación escolar en contextos de interculturalidad de Neuquén y Salta a partir de la pandemia de COVID-19. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17). <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/1474>.

- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios. Recuperado el 24 de marzo de 2025 de https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_poblacion_indigena.pdf
- Mato, D. (2023). Racismo, exclusión e inequidades en el sistema universitario argentino: Aprendizajes de una consulta con estudiantes y profesionales de pueblos indígenas de la provincia de Chaco. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(2), 474-505. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.874>
- de Oliveira, J. P., & Santos, R. D. C. M. (2022). Repoblar de indígenas la memoria nacional. Relatos biográficos y descolonización. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, (70), 16-29. <https://jpoantropologia.com.br/wp-content/uploads/2023/10/Desacatos-2022-JPO-RCMS-Repoblar-de-indigenas-la-memoria-nacional.pdf>
- Santos, B.S. (2010), Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur, Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- Walsh, C. (2003). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial, en: Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter D. Mignolo (eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, pp. 21-70, Ediciones del Signo.