

La Educación Intercultural Bilingüe en tiempos de pandemia. Notas sobre algunas experiencias formativas en la Provincia de Santa Fe

Verónica Greca | Universidad Nacional de Rosario, Argentina

verogreca@gmail.com

Mariel Bufarini | Universidad Nacional de Rosario - Universidad Nacional de Rafaela , Argentina

mbufarini@gmail.com

María Claudia Villarreal | Universidad Nacional de Rosario, Argentina

m_clau_diav@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/1285>

Resumen

Durante la pandemia de COVID-19 y las medidas sanitarias de aislamiento social, distintas instancias de la escolarización se vieron afectadas, en particular, en aquellos contextos atravesados por la desigualdad. A partir de nuestra preocupación por la situación de los pueblos indígenas y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), entre los años 2020 y 2021 participamos de encuentros con referentes del área, que se concretaron en dos conversatorios titulados *Pueblos indígenas y educación. Experiencias formativas interculturales en tiempos de pandemia*. El objetivo de los mismos se basaba en compartir experiencias de trabajo desde la perspectiva de distintos sujetos, tales como docentes, directivos, maestros idóneos, estudiantes y referentes ministeriales, quienes aportaron su mirada sobre las reivindicaciones comunitarias de los pueblos indígenas, los desafíos de educar en el marco de esta modalidad y las complejidades que supone la implementación de políticas públicas. Todas estas dimensiones se encuentran atravesadas por un contexto de colonialidad, racismo y desigualdad que se manifiesta en diversas situaciones cotidianas.

Palabras clave: educación intercultural - experiencias formativas - políticas públicas - pandemia

Intercultural Bilingual Education in times of pandemic. Notes on some formative experiences in the province of Santa Fe

Abstract

During the COVID-19 pandemic and social isolation health measures, different instances of schooling were affected, in particular, in those contexts crossed by inequality. From our concern about the situation of indigenous peoples and Intercultural Bilingual Education (IBE), between 2020 and 2021, we participated in meetings with leaders in the area, which took place in two talks entitled *Indigenous peoples and education. Intercultural training experiences in times of pandemic*. Their objective was based on sharing work experiences from the perspective of different subjects, such as teachers, directors, intercultural teachers, students and ministerial referents, who contributed their views on the community claims of indigenous peoples, the challenges of educating within the framework of this modality and the complexities involved in the implementation of public policies. All these dimensions are crossed by a context of coloniality, racism and inequality that manifests itself in various daily situations.

Keywords: intercultural education - training experiences - public policies - pandemic

Introducción

El artículo trata sobre el análisis de experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) inscriptas en el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), y en su posterior etapa de distanciamiento propiciado por la pandemia del COVID-19. Estas experiencias se compartieron en los conversatorios *Pueblos indígenas y educación. Experiencias formativas interculturales en tiempos de pandemia*, cuya primera edición tuvo lugar en julio de 2020 y la segunda en agosto de 2021. La actividad fue impulsada desde la cátedra *Sistemas Socioculturales Latinoamericanos* de la carrera de Antropología y por el proyecto de investigación en curso *Pueblos Indígenas, territorios e interculturalidad. Un análisis sobre políticas públicas, configuraciones identitarias y luchas etnopolíticas en la Provincia de Santa Fe*, ambos pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Para cada una de dichas instancias fueron convocados a participar distintos referentes en el área, con el propósito de poner en común y debatir experiencias de trabajo en la EIB, desde las trayectorias de docentes, maestros idóneos, directores y estudiantes. A su vez, se socializaron los desafíos que supone la implementación de políticas públicas referidas a esta modalidad.

Las medidas sanitarias vigentes en esos años obligaron a que ambos conversatorios se desarrollaran de manera virtual, lo cual permitió paradójicamente el *encuentro* de sujetos que habitan en espacios físicos diversos y distantes. Su reconstrucción a modo de registro etnográfico, posibilitó identificar en los conversatorios algunas problemáticas que a modo de *núcleos clave* remiten a estrategias, luchas y reivindicaciones comunitarias de los pueblos indígenas en materia educativa; desafíos de las prácticas pedagógicas en contextos de racismo y desigualdades; nuevas formas de concebir y construir conocimiento y, finalmente, implicaciones de las investigaciones en los proyectos interculturales escolarizados.

En esta oportunidad, nos interesa retomar los dos primeros núcleos a los fines de profundizar en su análisis. El artículo se organiza en tres apartados. En el primero hacemos referencias de orden teórico metodológico, en el segundo historizamos las luchas indígenas de las últimas décadas en materia educativa, y en el tercer apartado abordamos las situaciones de racismo y exclusión que viven actualmente los pueblos de nuestra provincia. A modo de cierre, compartimos algunas consideraciones finales.

Consideraciones sobre la búsqueda de estrategias de construcción de conocimientos en un contexto de aislamiento

Los conversatorios sobre Educación Intercultural Bilingüe se desarrollaron en contexto de pandemia. Concretamente, el primero de ellos tuvo lugar en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el segundo, del Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO). Las restricciones tendientes a controlar los contagios limitaron las posibi-

lidades de avanzar con las actividades del proyecto de investigación. Asimismo, la inquietud respecto a cómo se llevaban adelante las propuestas pedagógicas en las escuelas con modalidad EIB llevó a que apeláramos a esta estrategia, la de reunirnos virtualmente a escuchar-nos sobre las experiencias formativas en tiempos de pandemia.

Ambos conversatorios se grabaron y fueron reconstruidos *a posteriori* como *registros* de campo o *registros etnográficos* los cuales respetan la textualidad de las *manifestaciones observacionales*, incorporan información del contexto y evitan introducir interpretaciones del narrador que toma el registro (Achilli, 2005).

La primera edición del conversatorio contó con la presencia de Miguel García (rector del Instituto de Educación Superior Bilingüe Intercultural [LQATAXAC NAM QOMPI] de Pampa del Indio, Chaco), Graciela Nuñez (docente de nivel primario y maestra de lengua qom en la escuela Taigoyé N° 1344 de la ciudad de Rosario), y Osvaldo Cipolloni (ex coordinador del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe entre 2004 y 2007 y de la Modalidad EIB de 2012 a 2015).

En la segunda instancia participaron el referente qom Alfredo Angel (docente de artesanía en la Escuela secundaria número 518), Carlos Fuentelba de la ciudad de Rosario (integrante del Consejo de Participación Indígena –CPI–, del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas –INAI– y de la Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fe –OCASTAFE–), Noemí Carranza (docente intercultural bilingüe en la escuela intercultural N° 1333 Nueva Esperanza de la ciudad de Rosario), Raquel Vera (antropóloga y directora de la escuela intercultural Nueva Esperanza) y Andrés Honeri (integrante del Pueblo Mocoví de Rosario y estudiante del Profesorado de Antropología de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR). Luego de las exposiciones, el debate contó con la intervención de Danisa Lezcano (docente mocoví de la escuela intercultural bilingüe N° 1338 Com-Caia de la localidad de Recreo).

La intención de ambas convocatorias fue justamente poder poner en diálogo distintas experiencias y puntos de vista, a partir de sujetos que cumplen diversos roles dentro del campo de la Educación Intercultural Bilingüe. El análisis interpretativo de los registros nos permitió identificar *núcleos clave*, esto es, en términos de Achilli (2010), constructos analíticos que establecen «nexos entre información dispersa y fragmentada en torno a determinada situación socioeducativa clave que, como tal, implica la condensación de otras» (Achilli, 2008: 43). En tal sentido es que las estrategias, luchas y reivindicaciones comunitarias de los pueblos indígenas en materia educativa y desafíos de las prácticas pedagógicas en contextos de racismo y desigualdad social fueron construidos como *núcleos* imbricados entre sí que, a los fines analíticos y de comunicabilidad de los avances en nuestro estudio, serán presentados en dos apartados. Asimismo, situamos estos *núcleos clave* en relación/articulados con distintos niveles

contextuales. Cabe aclarar que, desde el enfoque con el que trabajamos, la noción de *contexto* remite a una configuración temporoespacial/social que delimitamos a los fines de un proceso de investigación específico (Achilli, 2010). Ello supone, además, la distinción de escalas o niveles que posibilitan identificar entramados relacionales.

Políticas públicas sobre educación intercultural. Historia de un proceso de lucha por el reconocimiento

Desde la década de 1990 emerge en América Latina una renovada atención a la diversidad étnica que parte de reconocimientos jurídicos y de la necesidad de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión (Walsh, 2010). Esta atención se inscribe tanto en las luchas de movimientos sociales e indígenas por el reconocimiento y demandas de derechos como así también en perspectivas hegemónicas que en el marco de la profundización del neoliberalismo toman carácter global (Gorosito Kramer; Achilli y Tamagno, 2004; Walsh, 2010).

Partiendo de las investigaciones que historizan las luchas de los pueblos indígenas por la educación en la Provincia de Santa Fe (Achilli, 2010; Villarreal; Greca; Achilli, 2018) –en tanto núcleo identificado en los conversatorios–, nos interesa en este punto describir algunos avances en materia de implementación de la modalidad de EIB en los últimos años. En la provincia durante la década de los 90's se crean tres escuelas interculturales bilingües, que son el fruto tanto de las demandas de las familias indígenas como de las normativas y legislaciones que se expandieron en la época. Las familias qom y mocovi (que constituyen los pueblos con mayor número de habitantes y organización en la provincia) lucharon por el derecho a la educación de sus hijos ya que, como dice la directora de una de estas instituciones: «la escuela intercultural en Rosario nace a partir de la discriminación lamentablemente, por las puertas cerradas que encontraban en distintas escuelas donde estaban los asentamientos primeros» (Conversatorio, 2021).

Las políticas provinciales durante esos años consistieron en el reconocimiento y sostenimiento de cargos rentados a los maestros idóneos de lengua y artesanía qom y mocoví de las tres escuelas, y en la distribución y asignación de las becas nacionales a estudiantes a través del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), con el fin de garantizar el acceso a los distintos niveles de formación. A nivel nacional, a partir de la Ley de Educación N° 26206 del año 2006, la modalidad queda regulada en el sistema educativo argentino. En este sentido, en el contexto del primer conversatorio, se menciona que, en tal oportunidad, por primera vez fueron convocados los pueblos indígenas para el debate del proyecto de ley. Asimismo, se alude a las experiencias previas que se fueron desarrollando en el país antes de aquella, como la suscripción de la Argentina en el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB), la creación en 2004 del Programa Nacional de Educación

Intercultural Bilingüe, y la creación del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) en tanto *Consejo representativo de consulta y asesoramiento del Ministerio de Educación en la materia* entendiendo que «el tema de la participación aparecía como una de las claves en la gestión en los distintos niveles del sistema educativo» (Conversatorio, 2020).

Ahora bien, la jurisdicción careció históricamente de un área específica dentro de la estructura del Ministerio de Educación. Fue recién en 2016 cuando el gobierno provincial *de turno* creó por vez primera un Equipo de Educación Intercultural Bilingüe. Por su intermedio, en 2017 se incorporaron 19 escuelas primarias y secundarias a la modalidad, proceso que continuó en 2020 con el actual gobierno, quien crea la Dirección Provincial de EIB, ascendiendo a 36 las escuelas que en el presente han adquirido la modalidad en el territorio provincial.

Gran parte de los docentes interculturales indígenas que trabajan en las escuelas incorporadas han egresado del *Programa de Profesionalización de los Maestros Idóneos Indígenas: Educador Intercultural Bilingüe Indígena* (EIBI), desarrollado entre los años 2016 y 2019. Tal iniciativa, dirigida a maestros idóneos bilingües que se encontraban dentro del sistema educativo y que no poseían formación docente y a representantes de las comunidades de pueblos originarios, reconocidos por el IPAS, se propuso formar futuros docentes de idiomas o artesanos para el ingreso al sistema educativo. El objetivo del programa fue reconocer y construir conocimientos y saberes para una intervención pedagógica-didáctica desde un enfoque intercultural donde dialogaran los conocimientos propios de los pueblos indígenas con los conocimientos *occidentales* fortaleciendo el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas y haciendo visible los ejes de la política educativa provincial de ese momento: calidad, inclusión y escuela como institución social. De esta manera una docente mocoví destaca la importancia de esta herramienta:

Sirvió para legitimar un saber, una pedagogía ancestral (...) era algo que nosotros mismos pedíamos, exigíamos, para poder tener esa posibilidad, esa entrada, en el sistema educativo (...). Así que más allá de todo lo que tiene que ver con la formación, que obviamente es muy prioritaria, necesaria, y también debería ser continua... fue también una forma de decir: «Bueno, acá tenemos este papel. Estamos habilitados para poder de una vez impartir, transmitir, y empezar a *dar con todo* nuestras clases de idiomas y cultura». (Conversatorio, 2021)

Para los maestros indígenas, la *profesionalización* les brindó herramientas didácticas para una mejor enseñanza en las aulas, superar dudas e incertidumbres. Destacan la importancia que el programa representó con relación al conocimiento y didáctica de contenidos *ancestrales*, comunitarios. También, manifiestan la necesidad de *formarse* para garantizar la transmisión intergeneracional de los saberes ance-

trales. Las palabras de una de las docentes egresadas del mismo ilustran esta experiencia:

Gracias por las enseñanzas a todos los profesores que nos tuvieron tanta paciencia para enseñarnos cómo seguir esto en el tema de la docencia. Nosotros habíamos entrado sin saber nada de esto, y si bien sabíamos lo que era la interculturalidad, que es de nuestra comunidad, nuestras costumbres, y así como ellos nos enseñaban, nosotros también aportábamos lo que sabíamos de la interculturalidad. (Conversatorio, 2021)

A su vez, reconocen la importancia que adquirió la experiencia en el trabajo grupal en el marco de los encuentros semanales durante el cursado. Expresan que les permitió a muchos de ellos conocerse, favoreciendo el intercambio de experiencias y la generación de lazos entre maestros de las distintas escuelas. En este sentido, resulta interesante mencionar que, aún concluida la formación en 2019, varios docentes de distintas instituciones educativas siguieron reuniéndose semanalmente hasta hoy, en las mismas escuelas y en sus domicilios particulares, iniciando así un proceso sostenido de lectura, estudio y de elaboración de proyectos conjuntos.

A partir del 2020, con la irrupción de la pandemia y las consecuentes medidas de aislamiento social, los docentes interculturales debieron poner en práctica las herramientas de esta formación en un contexto hasta entonces desconocido. Herramientas que, como analizamos anteriormente, fueron resultado de los procesos de luchas por distintos derechos que ya venían gestándose desde décadas anteriores. En relación con esto cabe destacar que, como hemos visto, al suspenderse la presencialidad, las escuelas EIB de la provincia ya estaban con un marco institucional y normativas que reconocían la enseñanza intercultural, además de docentes de las comunidades formados en cuestiones didácticas y pedagógicas. Sin embargo, son las condiciones de desigualdad en las que aún hoy viven la mayoría de los pueblos indígenas –que persisten a pesar de sus luchas– las que dificultaron aún más la implementación de distintas estrategias educativas, las cuales serán abordadas en el próximo apartado.

Desafíos de las prácticas pedagógicas interculturales en contextos de racismo y desigualdad social

Retomando lo identificado como núcleo clave, en cuanto a la educación intercultural en contextos de racismo y desigualdades, cabe precisar que los *racismos* evidencian la continuidad de relaciones que –al menos desde el colonialismo– «inferiorizan, subordinan y posibilitan discriminaciones» (Menéndez, 2018: 13), estas relaciones continúan vigentes, y se expresan también en las situaciones de pobreza, marginación y discriminación en la que se encuentran los pueblos indígenas. Precisamente, un conjunto de factores confluye en la configuración de un *patrón* que vincula a estos

pueblos con la pobreza, puesto que no tienen las mismas posibilidades de acceso a la salud, a la educación, a los servicios públicos o a la justicia (Cimadamore et al., 2006).

De modo que, pensar que la interculturalidad supone considerar las relaciones de desigualdad en las cuales se inscriben las experiencias formativas que nos interesa analizar. Partimos de reconocer que son diversos los sentidos y perspectivas a partir de las cuales se define lo *intercultural* (Barabas, 2014). Aquí entendemos que en el ámbito educativo y en sentido descriptivo remite «a situaciones de hecho que se encuentran en los espacios formativos donde coexisten grupos distintos» (Novaro, 2006: 53). Ahora bien, también puede definirse en un sentido propositivo, deseable, que supone la posibilidad del encuentro igualitario. Tal como afirma Novaro (2006): «implicaría también la reflexión crítica sobre lo que se presenta como las propias formas culturales, como condición para entender el carácter relativo e histórico de las mismas y, por tanto, suspender las acciones que llevan a imponerlas como únicas posibles» (Novaro, 2006: 3).

Esas acciones remiten a un contexto socio histórico más profundo que ha implicado también la negación de otras formas de conocimiento que no sean las *modernas y científicas* (Walsh, 2010). Esta perspectiva eurocentrista –esto es, la valoración en términos de superioridad de las formas de conocimiento–, ha ido en detrimento del legado intelectual de la población indígena y afro en América Latina (Quijano, 2009; Walsh, 2010).

Concretamente, dicho contexto histórico permea las prácticas cotidianas educativas. Los estudios en este campo advierten sobre las relaciones asimétricas entre los colectivos que componen la escuela, el desconocimiento que se articula con prejuicios y diferencias que son valoradas de acuerdo con esquemas en los cuales algunos se consideran superiores y otros inferiores (Novaro, 2006). El entrecruzamiento de perspectivas, intereses, propuestas, puede definirse –en términos de Achilli (2010)– como procesos de construcción de *interculturalidad en acto*, algunos de los cuales tienden a ser *dinámicos*, sustentados en intercambios mutuos, complementaciones, contradicciones que «sin anularse unos a otros, potencian y amplían la propuesta integral» (Achilli, 2010: 320) mientras otros *reifican* la diferencia basándose en visiones sustancialistas y estáticas de la diversidad.

Pese al largo recorrido en la lucha por el reconocimiento de la diversidad sociocultural y la ampliación de derechos, las relaciones asimétricas, jerarquizadas y discriminatorias permean en el sistema educativo. Así lo plantea uno de los expositores:

Hay un tema todavía que está vigente y presente, que es el tema del racismo y la discriminación, que es uno de los factores que la modalidad tiene, ha abordado, y tiene que profundizar en su abordaje. Porque entendemos que a pesar de las políticas de inclusión y de ampliación de derechos, y de perspectiva de derechos que se han implementado hasta el

año 2015, aún sigue siendo uno de los motivos (...) de abandono y de exclusión todavía presentes en nuestras sociedades. (Conversatorio, 2020)

En este mismo sentido podemos analizar la consolidación de las plantas docentes en las escuelas con modalidad EIB, las cuales se encuentran en contexto de pobreza, en barrios periféricos o en *villas* y ello hace que sean consideradas por las docentes como «escuelas de paso» (Conversatorio, 2020). Es decir, son elegidas muchas veces sólo para poder acceder a la estabilidad laboral a través de las titularizaciones, pero cuando éstas se efectivizan, los maestros solicitan traslados, y ello impacta en la continuidad y consolidación de los proyectos. Estas situaciones recurrentes implican discontinuidades en los proyectos interculturales iniciados, abren instancias de explicación, revisión y aceptación de los mismos por parte de los docentes ingresantes *nuevos* que cubren las vacantes producidas por los movimientos del personal docente.

Ahora bien, en el contexto de aislamiento y distanciamiento ocasionado por la pandemia, se profundizaron y quedaron más expuestas las desigualdades. Precisamente porque, como dice uno de los maestros qom, afecta especialmente a los sectores más vulnerables:

Esta cuestión de la pandemia fue un desastre para nosotros, (...) estos dos años hemos pasado momentos tan difíciles, porque para empezar no se podía salir a vender lo que es la artesanía. O sea que no podían ir a trabajar. No tenían acceso a las changas. No tenían acceso al cirujero (...), entonces ahí el Estado casi no estuvo presente. (Conversatorio, 2021)

Particularmente, en el ámbito de la educación también se plantearon dificultades, ya que las medidas de aislamiento y las estrategias pedagógicas en la virtualidad mostraron crudamente las desigualdades en el acceso a la educación. En palabras de una docente: «la pandemia agudizó en un montón de espacios todo lo que tiene que ver con una diferencia en cuanto a la calidad educativa para nuestra comunidad en particular» (Conversatorio, 2020). Pero a su vez, entienden que significó «un desafío que tomamos desde el primer momento y que no nos hizo que nos detuviéramos» (Conversatorio, 2020). Sin ir más lejos, aunque el Ministerio de Educación ofrecía diversos materiales en su plataforma educativa, los estudiantes:

No cuentan con internet en el barrio, no cuentan con computadoras. En la mayoría de los casos lo único que podemos, que pueden, llegar a tener es acceso a un celular. No siempre tienen crédito, así que toda esta situación, en nuestro contexto, ha sido mucho más difícil para que nosotros demos clases. (Conversatorio, 2020)

En tal contexto, los docentes generaron estrategias para mantener el vínculo con las familias y los niños:

Lo que hicimos era mandar tareas en soporte papel, para que a todos les llegara y así entonces mantener el vínculo. Los directivos pasaron nuestros celulares, entonces la idea era mantener un contacto con los padres. La realidad es que no todos tienen celular, entonces también había que seguir sosteniendo, mandando actividades. Nosotros entre maestros íbamos planificando, íbamos viendo las posibilidades. Una de las posibilidades que se nos presentó a nosotros era armar materiales audiovisuales, videos breves, para ser mandados a través de *whatsapp*. Pero bueno, como no todos tenían crédito siempre, entonces eso mismo que se presenta como material audiovisual nosotros también lo volcábamos al papel. (Conversatorio, 2020)

En este sentido, destacaron la importancia del trabajo en equipo en tales procesos y el hecho de que los maestros vivan en el mismo barrio que los estudiantes. Así lo relata una docente:

Vivo adentro de la comunidad. Entonces los chicos conocen mi casa. Yo puedo acercarlos el material también. Entonces hacemos de nexo los maestros que vivimos en la comunidad, hacemos de nexo entre el directivo, la familia, y los directivos que nos permiten acercarnos por lo menos una vez por semana. Cada tanto nos vamos turnando los maestros y vamos, nos vemos con los chicos y las familias. Y por sobre todas las cosas destacando que tenemos, en el mi caso personal, un muy buen equipo de trabajo, que es fundamental. Y que respeta mucho todo lo que tiene que ver con los contenidos interculturales y los saberes que traemos desde nuestras casas, desde nuestros hogares, y nos permiten compartirlos. (Conversatorio, 2020)

Por su parte, una docente mocoví señala que:

Tenés que pensar en nuevas formas de poder transmitir, nuevas formas didácticas que atraviesan mucho lo tecnológico y ahí es donde se hace una brecha (...) ahí cuesta un poquito más (...), todo lo que tiene que ver con recursos, pensando en los niños y en las niñas y en sus trayectorias exitosas y en que el día de mañana puedan ser lo que quieran, lo que decidan y elijan ser (...), que puedan aspirar también a ser docentes, profesionales de la salud, antropólogos, y bueno acá estamos para sostener y acompañar esos sueños. (Conversatorio, 2021)

A pesar de las dificultades, un estudiante universitario mocoví relata en primera persona la lucha colectiva que conlleva poder concretar esos sueños:

Yo creo que uno de los desafíos es, sobre todo, informar a los chicos del barrio, de las comunidades, que quieren ingresar a la universidad (...) para que la mayoría también lo vea no como algo imposible el hecho

de seguir estudiando. Que para mí es muy importante que ellos sepan (...) y que pueden seguir una carrera. No imponerles la idea de que sigan, pero sí mostrarles que ellos pueden ser algún doctor o abogado. Y por lo menos ese es el desafío que yo me propongo para mí. (Conversatorio, 2021)

Otro de los expositores destaca que el contexto de pandemia impuso nuevos desafíos y dificultades, sobre todo aquellos vinculados a la conectividad y a su accesibilidad, no obstante, también subraya la importancia de haber consolidado, en muchos años de luchas, un centro educativo bilingüe intercultural de gestión social indígena en la Provincia del Chaco. En sus propias palabras es definido en términos de «reparación histórica ante tantos siglos de exclusión y discriminación» (Conversatorio, 2020).

Consideraciones finales

En este escrito partimos de considerar a las estrategias, luchas y reivindicaciones comunitarias de los pueblos indígenas en materia educativa y las prácticas pedagógicas en contextos de racismo y desigualdad social como *núcleos clave* de las problemáticas que se plantearon en los conversatorios. Núcleos que se configuran en la articulación de situaciones dispersas, fragmentadas, condiciones y límites sociohistóricos y que, con relación a lo analizado, remiten tanto a las prácticas pedagógicas configuradas en la co-presencia de los sujetos involucrados, a la relación con los procesos de lucha por el reconocimiento de la diversidad y las identidades, como así también al contexto sociohistórico y estructural.

Finalmente, los distintos sujetos, con diversos roles dentro del sistema educativo, coincidieron en señalar las dificultades y desafíos que para las escuelas con modalidad EIB supuso la pandemia, que se inscriben una vez más, en los procesos de luchas y reivindicaciones históricas de los pueblos indígenas.

Referencias bibliográficas

ACHILLI, Elena (2005). *Investigar en Antropología social*. Rosario: Laborde Editor.

—————(2008). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.

—————(2010). *Escuela, familia y desigualdad social*. Una antropología en tiempos neoliberales. Rosario: Laborde Editor.

BARABAS, Alicia [en línea] (2014). Multiculturalismos, pluralismo cultural, e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações*, N°14. ISSN 2182-7419.

CIMADAMORE, Alberto *et al.* (coords.) (2006). *Pueblos indígenas y pobre-*

za. Enfoques interdisciplinarios. Buenos Aires: CLACSO.

GOROSITO KRAMER, Ana Maria; Achilli Elena y Tamagno Liliana [en línea] (2004). *Un debate sobre la Interculturalidad*. Ponencias presentadas en el marco del Encuentro Nacional de Sistematización de Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe. [Consulta: mayo de 2018]. Disponible en: www.educ.ar/recursos/93182/un-debate-sobre-la-interculturalidad

MENENDEZ, Eduardo [en línea] (2018). *Colonialismo, neocolonialismo y racismo: el papel de la ideología y de la ciencia en las estrategias de control y dominación*. [Consulta: 15 de febrero de 2022]. Disponible en: https://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/pdf/publicaciones_novedades_editoriales/libro_colonialismo_neocolonialismo_racismo.pdf

NOVARO, Gabriela (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, vol. 4, N° 7, segundo semestre. ISSN 0718-0586.

QUIJANO, Aníbal (2009). *Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder*. Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.

VILLARREAL, María Claudia; Verónica Greca y Elena Achilli (2018). Políticas públicas e interculturalidad en Argentina. Un análisis de experiencias formativas qom y mocoví en distintos espacios de la Provincia de Santa Fe. *56 Congreso Internacional de Americanistas*, Salamanca, España, 15 al 20 de julio de 2018.

WALSH, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: VIÑA, J.; L. TAPIA y C. WALSH (orgs.). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. 75-96

Verónica Greca | Universidad Nacional de Rosario, Argentina

verogreca@gmail.com

Licenciada y Profesora en Antropología, por la Universidad Nacional de Rosario. Docente en las cátedras de "Taller de Tesina (orientación Sociocultural)" y "Problemática Antropológica" en la Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Miembro del Centro de Estudios en Contextos Urbanos (CEACU), desde donde investiga problemáticas vinculadas a conflictos socioétnicos, construcción de memorias y educación intercultural. Co-directora del proyecto "Pueblos indígenas, territorios e interculturalidad. Un análisis sobre políticas públicas, configuraciones identitarias y luchas etnopolíticas en la provincia de Santa Fe" (2020-2023), junto a la Mg. María Claudia Villarreal, bajo dirección de la Dra. Mariel Bufarini.

Mariel Bufarini | Universidad Nacional de Rosario - Universidad Nacional de Rafaela, Argentina

mbufarini@gmail.com

Licenciada en Antropología y Doctora en Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario; Becaria Post Doctoral del Centro de Investigaciones y Transferencia Rafaela (Universidad Nacional de Rafaela- CONICET): Docente de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Integrante del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos.

María Claudia Villarreal | Universidad Nacional de Rosario, Argentina

m_clau_diav@hotmail.com

Magister en Antropología Social (FLACSO, Argentina); Diplomada Sup. en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO, Argentina); Lic. en Ciencias Sociales (USAL) y Profesora de Historia. Docente en las asignaturas "Sistemas Socioculturales Latinoamericanos" y "Antropología Visual" (FHyA, UNR). Profesora en institutos de formación docente de la ciudad de Rosario. Integrante del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (UNR), y del Programa de Antropología y Educación del mismo centro de estudios. Co-directora del proyecto "Pueblos indígenas, territorios e interculturalidad. Un análisis sobre políticas públicas, configuraciones identitarias y luchas etnopolíticas en la provincia de Santa Fe" (UNR) junto a la Lic. Verónica Greca, bajo dirección de la Dra. Mariel Bufarini. Investiga problemáticas del campo de la Antropología y Educación desde una perspectiva socio-antropológica vinculada a los procesos de educación intercultural indígena en la Provincia de Santa Fe.

Fecha de recepción: 14/04/2022

Fecha de aceptación: 23/06/2022