

02

APORTES

**PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE ARGENTINA EN
CLAVE DE LA MODALIDAD INTERCULTURAL BILINGÜE**



© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

APORTES

PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE ARGENTINA EN CLAVE DE LA MODALIDAD INTER-CULTURAL BILINGÜE

CONTRIBUTIONS TO RETHINKING ARGENTINE TEACHER TRAINING THROUGH THE LENS OF THE INTER-CULTURAL BILINGUAL EDUCATION MODALITY

Adrián Galfrascoli¹

E-mail: adriang@trcnet.com.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9934-7957>

¹ Instituto Superior de Profesorado N° 4. Santa Fe. Argentina.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Galfrascoli, A. (2026). Aportes para pensar la formación docente argentina en clave de la modalidad intercultural bilingüe. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 9(6), 15-26.

Fecha de presentación: 22/07/2026

Fecha de aceptación: 23/09/2026

Fecha de publicación: 01/11/2026

RESUMEN

El artículo analiza la experiencia del primer egresado mocoví de la carrera de Profesorado de Educación Primaria en un Instituto de Educación Superior del norte de Santa Fe (Argentina) desde una perspectiva sociocrítica y cualitativa. A través de una entrevista en profundidad, se reconstruye su trayectoria escolar y se identifican categorías vinculadas a identidad, discriminación, condiciones materiales, formación docente y Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El estudio se enmarca en el debate sobre la matriz eurocéntrica y homogeneizadora que impregnó el sistema educativo argentino desde sus orígenes y la necesidad, cada vez más reconocida en Latinoamérica, de incorporar la diversidad cultural y lingüística en la formación docente. El testimonio recuperado en este estudio permite revisar críticamente el currículo de la formación inicial, la necesidad de adecuar la normativa específica para una formación intercultural en el Nivel Superior de Santa Fe y los factores asociados a las trayectorias estudiantiles de las y los futuros maestros autorreconocidos indígenas.

Palabras clave:

Educación intercultural bilingüe, formación docente, interculturalización del currículo, pueblos originarios.

ABSTRACT

This article analyzes the experience of the first Mocoví graduate of the Primary Education Teacher Training program at a Higher Education Institute in northern Santa Fe, Argentina from a socio-critical and qualitative perspective. Through an in-depth interview, his educational trajectory is reconstructed, and categories related to identity, discrimination, material conditions, teacher training, and Intercultural Bilingual Education (IBE) are identified. The study is framed within the debate on the Eurocentric and homogenizing matrix that has permeated the Argentine educational system since its origins and the increasingly recognized need in Latin America to incorporate cultural and linguistic diversity into teacher training. The testimony gathered in this study allows for a critical review of the initial teacher training curriculum, the need to adapt the specific regulations for intercultural training at the Higher Education level in Santa Fe, and the factors associated with the student trajectories of future teachers who self-identify as Indigenous.

Keywords

Intercultural bilingual education, teacher training, interculturalization of the curriculum, indigenous peoples.

INTRODUCCIÓN

El origen del sistema educativo argentino se sitúa hacia fines del siglo XIX. Las elites gobernantes en nuestro país por entonces se caracterizaban por su pensamiento eurocéntrico y por su desprecio por todo aquello que representara las culturas nativas, tradicionales coloniales, criollas y mestizas. La aristocracia logró articular en el plano simbólico: cultura, civilización y eurocentrismo, en oposición a barbarie, interior rural y lo originario-americano. “Se colocaba a lo europeo como superior y a lo otro como barbarie” (Chadwick, 2020, p. 27). Esa ideología permeó la organización de los contenidos del currículo y se impregnó en los discursos pedagógicos de la época.

La escuela, gestada a la sombra de ideales etnocéntricos, fue consolidándose en torno a un proyecto político que buscó afianzar el Estado Nacional y la identidad nacional en un período de fuertes corrientes migratorias caracterizadas por un importante flujo de población desde diferentes países de Europa hacia nuestro territorio. La diversidad cultural y lingüística atentaban contra ese propósito. En ese contexto, la institución escolar y las campañas genocidas, entre otras, fueron dos de las estrategias implementadas para garantizar el fin perseguido: una nación monolingüe con el español como idioma oficial y monocultural de tradición y cosmovisión europea. Los símbolos, los ritos y demás prácticas escolares, el currículo y los recursos didácticos impresos legitimados por el Estado consolidaron una propuesta educativa fuertemente homogeneizadora.

En ese contexto las instituciones escolares fueron protagonistas de una paradoja: “si por un lado la escuela constituyó una forma de incorporación de los grupos subalternos a la nación... por el otro también implicó un fuerte proceso de desestructuración étnica, pérdida de la lengua y negación identitaria” (Hirsch & Serrudo, 2010, p. 33).

La provincia de Santa Fe no fue la excepción. Como uno de los Estados Federales que integran la Argentina siguió más o menos fielmente las políticas descritas. En relación con los pueblos originarios que la habitan y su educación se considera que “la homogeneización de la escuela santafesina no actuó sino en detrimento de la calidad identitaria e intelectual de los sujetos” (Carrió et al., 2022, p. 38).

A comienzos del siglo XXI, los ciudadanos, cada vez más globalizados, no reconocen en la diversidad un peligro para la consolidación de los Estados ni ven en ella una amenaza para la vida plena en democracia. Más bien, todo lo contrario. En los primeros años del nuevo milenio se afirma que “la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos... constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”

(Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2001, p. 5).

La concepción actual reivindica la heterogeneidad como cualidad valiosa que caracteriza las comunidades. Así, la diversidad cultural “está personificada por la singularidad y pluralidad de las identidades de grupos y sociedades que conforman la humanidad” (Dietz, 2016, p. 89). La sociedad del siglo XXI se caracteriza por la diversidad en sentido amplio, “se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2001, p. 5); y, lejos de considerarla una desviación del sistema, la legitima como característica inmanente de los grupos humanos.

En el marco de las mutaciones sucedidas en el último siglo y medio, un sistema que ejerza violencia simbólica sería objeto de profundos cuestionamientos desde sectores críticos. Desde esta perspectiva, se entiende que el rol que:

Tradicionalmente han venido desempeñando los sistemas educativos en la construcción de una identidad nacional, sobre la base de imponer y legitimar una única visión de la historia, de la cultura y una única lengua, supone en la actualidad una rémora para la nueva ciudadanía que requieren las sociedades abiertas y multiculturales. (Torres, 2012, p. 65)

La realidad sociocultural descrita no escapa a ninguna institución educativa. Y, aunque en los últimos tiempos, la diversidad viene instalándose en la agenda de las políticas educativas aún tiene escasa presencia en las instituciones formadoras. Con una mayor justicia social en el horizonte resulta ineludible que dichas instituciones revisen críticamente no solo las representaciones que sostiene la comunidad educativa sino los programas de estudio, las prácticas y los discursos naturalizados. En el Nivel Superior, el debate debe centrarse en la necesidad de “replantear y deconstruir los preconceptos y discursos sujetos a la cultura hegemónica que se reproducen año tras año” (Alderetes, 2021, p. 11). La reflexión debe conducirnos a construir consensos en torno a la necesidad de “preparar profesionales competentes que sepan actuar adecuadamente atendiendo a la diversidad cultural, que sean capaces de respetar las diferencias y transmitir que no existe una única cultura, ni una superior a otras, sino múltiples culturas que coexisten” (Alderetes, 2021, p. 11).

Este es el espíritu que orienta la concreción de la modalidad de educación intercultural bilingüe (EIB) en el articulado de la nueva ley de educación de nuestro país. Se trata de un logro local en el marco del impulso que la interculturalidad viene protagonizando en toda Latinoamérica desde los años 90.

La educación intercultural bilingüe en contexto latinoamericano ha logrado ocupar el lugar que ostenta en la

actualidad como resultado de una larga lucha de los miembros de las comunidades aborígenes y el apoyo que recibieron de profesionales vinculados a la sociología, la antropología y otras áreas afines. Se trata de la lucha por la legitimidad y el reconocimiento de sus saberes, sus lenguas y sus cosmovisiones en el marco de una educación que se gestó con una sólida matriz homogeneizante, de rechazo y exclusión de las culturas originarias, rurales y mestizas.

Así, la escuela tradicional monocultural choca con la perspectiva adoptada por la educación intercultural. En este escenario, no sólo las prácticas escolares, sino también la formación docente y el currículo monocultural deben ser revisados críticamente. A pesar del logro que significó la incorporación de la educación intercultural bilingüe como una modalidad educativa en la Ley Nacional de Educación (Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2006), los currículos que orientan las prácticas de enseñanza se encuentran impregnados de eurocentrismo y clasismo.

Eludir esta revisión crítica significaría avalar con nuestra omisión un sistema de educación formal que desde sus orígenes produce discriminación, marginación, violencia epistémica y exclusión de las (ahora) minorías étnicas de nuestros territorios. Este tipo de prácticas no son inocuas para las comunidades más vulnerables; por el contrario, tienen como consecuencias “la desertión, la repitencia, el atraso o rezago en los estudios, la sobreedad, y la pérdida de identidad, entre muchas otras” (Alderetes, 2021, p. 10).

Las instituciones educativas y los cuerpos docentes que en ellas se desempeñan no pueden permanecer indiferentes ante tales situaciones. Las prácticas educativas y los documentos que las orientan tienen que leerse adoptando una perspectiva de justicia curricular. La justicia curricular se relaciona con la identidad, los orígenes, la cultura y las filiaciones de los estudiantes, por lo que una educación de calidad no puede ser gestada a sus espaldas; no hay justicia educativa naturalizando asimetrías, sin diálogo intercultural y mutuo reconocimiento.

Ante este escenario, resulta importante renovar un compromiso ético con las comunidades originarias de nuestro territorio. En los tiempos complejos y violentos que transcurren y ante la reconfiguración del poder global, la educación superior no puede eludir un compromiso territorial, social y culturalmente situado. Siendo fieles a aquel, en este artículo presentamos la visión singular del primer egresado de la carrera de Profesorado de Educación Primaria de un Instituto del norte de Santa Fe (Argentina) que se autorreconoce descendiente de aborígenes *mocovíes*. Este trabajo cobra relevancia en la medida que contribuye con la reflexión sobre la diversidad cultural en

la formación docente recuperando las voces de actores y grupos minorizados.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se inscribe en el paradigma sociocrítico. Se adoptó un enfoque cualitativo-emancipatorio; teniendo en cuenta que “la investigación educativa es emancipatoria si se encuentra comprometida con el cambio social” (Torrego Egido, 2014, p. 120), para poder abordar significados y sentires del primer egresado del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de Formación Docente del norte de Santa Fe (Argentina), perteneciente a una comunidad de pueblos originarios (pueblo mocoví).

El trabajo se enmarcó dentro de lo que se considera estudio intrínseco de casos. Nuestro interés en el caso radica en la necesidad de comprender el significado que este actor ha atribuido a su experiencia como estudiante del Nivel Superior, para revisar críticamente la realidad del sistema formador. Nos resulta importante recuperar su voz para valorar el currículum que prescribe la propuesta educativa que los Institutos de Educación Superior están brindando.

Este propósito articula con una corriente de pensamiento ético-política que sostiene la necesidad de diseñar y desarrollar las prácticas formadoras de docentes en un marco de justicia curricular. Desde esta postura, el currículo debe elaborarse desde la perspectiva de los sujetos y comunidades subalternizados. En este sentido, las experiencias del informante clave, sus saberes, expectativas, concepciones y sentires como estudiante en una institución que forma docentes, son invaluable.

Para recuperar los sentidos que atribuye a sus experiencias apelamos a la técnica de entrevista en profundidad. El instrumento utilizado fue un cuestionario guía que se envió al entrevistado con una semana de antelación. La entrevista se desarrolló vía Meet, en dos sesiones. La primera de ellas el 27 de agosto de 2024 y la segunda, veintidós días después, el 17 de setiembre de ese mismo año. Las interacciones dialógicas se registraron digitalmente y la transcripción se desarrolló de manera tradicional.

La sesión inicial se prolongó por 45 minutos aproximadamente. Los primeros minutos se emplearon para crear un clima de familiaridad que facilitara el diálogo distendido (*rapport*); una vez conseguido, se comenzó a grabar el audio por medios digitales. Así, se registraron efectivamente 26 minutos y 30 segundos. Por otro lado, la segunda sesión se extendió por una hora y diez minutos (de los cuales se grabaron 57 min y 48 s).

Sobre el producto de las transcripciones se aplicó la técnica de análisis de contenido. Como resultado del análisis

se identificó una serie de categorías emergentes interrelacionadas que se presentan en la Figura 1.

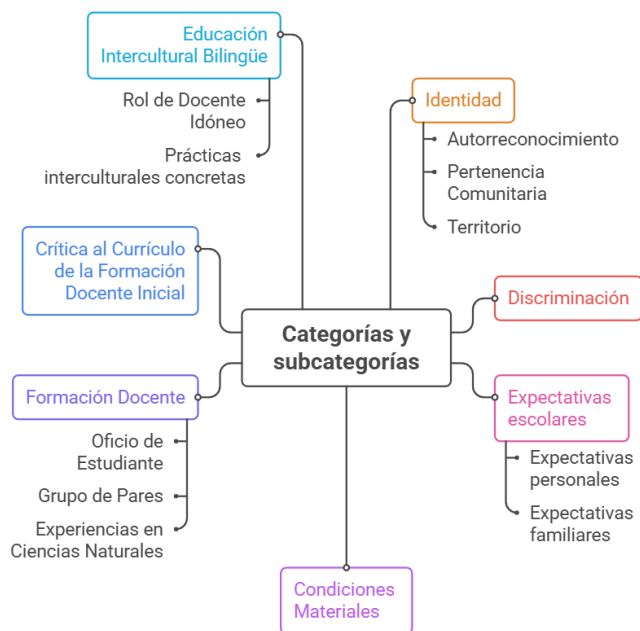


Figura 1. Mapeo de categorías y subcategorías emergentes.

Como parte de la estrategia, hemos incluido la validación con los informantes. También llamada comprobación con los participantes; un procedimiento habitual en trabajos como el nuestro, en los que se someten los resultados a la revisión de los interesados. Así, el texto que forma parte del siguiente apartado fue remitido al entrevistado para recoger su parecer antes de ser publicado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este estudio, el entrevistado tiene 30 años de edad. Para preservar su anonimato, se hará referencia a él mediante las iniciales S.V. El entrevistado se reconoce como descendiente de pueblos originarios mocovíes. Nació en El Toba, una comunidad aborígen situada en el departamento Vera, en la región norte de la provincia de Santa Fe, Argentina. Su lugar de origen se encuentra a 25 km de la localidad de Margarita y aproximadamente a 50 km de Calchaquí, donde reside en la actualidad.

Durante su infancia mantuvo un vínculo muy estrecho con sus abuelos maternos, con quienes se crió. Hacia ellos manifiesta un profundo reconocimiento, no solo por haber garantizado sus necesidades, sino también por haberlo impulsado a concluir sus estudios secundarios e iniciar posteriormente la formación docente.

Su escolaridad puede distinguirse en dos momentos. La primera etapa, correspondiente a los niveles obligatorios, se desarrolló en El Toba, donde cursó la educación primaria y secundaria. Inmediatamente después de egresar, se incorporó al mundo laboral y realizó tareas que demandaban un considerable esfuerzo físico en la zona rural.

Ahí, en El Toba, yo hice la primaria y la secundaria. Y, después, cuando terminé, empecé a trabajar ahí en el campo.

Y bueno, me resultaba súper difícil porque esos trabajos eran súper (no sé cómo decirte) pesados. Teníamos que levantar raíces de los árboles, cortar los árboles... Era un trabajo muy sacrificado. Yo sentía que si seguía ahí...

Yo quería salir de ahí, del campo. ¿A dónde voy? Y mis abuelos también decían, fijate...

Porque ellos me apoyaban en todo. Y hasta que un día me habla esta directora, la de la escuela secundaria. Y me dice:

Mirá, fijate, hay un instituto en Calchaquí. Quizás te gusten algunas carreras. Averiguá qué carrera pueda haber.

La experiencia como jornalero le sirvió para confirmar que dedicarse a ese trabajo sería algo provisorio en su proyecto de vida. En su horizonte no estaba quedarse en la zona rural y, de hecho, las expectativas familiares también lo impulsaban a considerar las posibilidades que abre la educación superior. Sin embargo, a S.V. lo embargaban las dudas propias de los jóvenes de esa edad frente a la incertidumbre del futuro. El panorama se le despeja y se termina por definir gracias a la intervención y orientación de una figura institucional clave en su trayectoria escolar.

Así, a los 20 años de edad se radicó en la localidad de Calchaquí donde transcurre la segunda etapa de su formación, esta vez en el Instituto de Formación Docente, de donde egresaría años más tarde con el título de Profesor de Educación Primaria.

El camino que lo condujo a la obtención de su título docente tuvo un alto costo personal: el desarraigo. Continuar estudios superiores en otra localidad lo obligó a dejar su hogar y su núcleo familiar primario. Si bien fijó su residencia en Calchaquí, sus abuelos maternos siguieron viviendo en la zona rural, lo que le produjo cierto estado de angustia. La pérdida de las referencias propias del hogar a causa del traslado (aunque sea transitoria) produce un impacto en las emociones y la subjetividad. En palabras de S.V.:

Y me costó un montón, hasta hace muy poco estuvieron viviendo allá. Me costó un montón traerlos, sacarlos del campo y ahora están viviendo acá en la comunidad de *Comcaiaripy*.

Estamos todos acá, digamos, de nuevo. Nos juntamos la familia acá. Buenísimo.

El relato retrospectivo nos permite comprender que las tensiones emocionales finalmente se aplacaron cuando, años más tarde, S.V. vuelve a tener cerca a sus afectos.

Las tensiones entre la necesidad de garantizar un ingreso más a la economía familiar y las expectativas de desarrollo personal de los miembros más jóvenes del grupo se resuelven generalmente inclinando la balanza hacia el factor más urgente. Esto pone en evidencia el factor crucial que desempeñan las condiciones materiales de existencia.

Así, el trabajo es un elemento que ejerce considerable influencia en las decisiones personales o familiares de los integrantes de la comunidad. El entrevistado recuerda que era usual que niños de corta edad, aún en la escuela primaria, se incorporaran al mundo laboral.

en la primaria nunca me dejaron trabajar mis abuelos... tuve compañeros que sí, que trabajaban mientras hacían la primaria, pero no sé si por necesidad o qué, pero lo hacían. Claro, el tema es que después dejaban la escuela, o sea, no seguían la escuela y preferían seguir trabajando.

La observación de S.V. sobre su entorno cercano refuerza la idea de que los adolescentes en áreas rurales finalizan su trayectoria escolar al terminar el nivel primario. Esto sucede con mayor frecuencia en áreas de baja densidad poblacional donde la oferta educativa es escasa o nula, y donde la incertidumbre del desarraigo y los costos económicos de radicarse en otro lugar para continuar estudios desalientan la iniciativa.

En relación con el factor trabajo, Cragnolino (2006) advierte que el ingreso precoz al mercado laboral constituye una de las condiciones objetivas que enmarcan las prácticas posibles de los miembros de un grupo. En contextos sociales e históricos específicos, la necesidad de garantizar la reproducción material del núcleo familiar constriñe así las posibilidades futuras de sus miembros y gana preponderancia en el sistema de fuerzas que configuran sus prácticas, resignando, en consecuencia, las expectativas sobre la educación.

Por su parte, el testimonio concentra la atención sobre un tema de gran relevancia y actualidad: el desgranamiento de matrícula que se produce en el contexto rural. A su vez, interpela las políticas educativas puesto que el Estado debe garantizar el derecho a la educación abordando especialmente los casos de trayectorias educativas discontinuas.

Por otro lado, el relato permite afirmar que el trabajo infantil se hacía más frecuente en los primeros años del secundario. Muchos adolescentes se incorporaban a la actividad agraria como asalariados impulsados por decisión parental.

Muchos chicos que vivían en la comunidad tenían que salir a trabajar. Por ahí, los papás eran muy cerrados, digamos. Decían, bueno, tenés 13, 14 años, bueno, al campo, a laburar. Y mis abuelos eran todo lo contrario. No, te vas a la escuela y no a laburar.

El relato de S.V. coincide con datos recogidos en una provincia que limita con Santa Fe hacia el norte, donde se ha observado una marcada deserción de estudiantes entre segundo y tercer año de secundaria. En las palabras del entrevistado nuevamente se destaca el papel que desempeñan las expectativas de los adultos sobre las posibilidades de las infancias y las adolescencias, en un marco de tensiones entre lo inmediato y lo mediano, así como entre las necesidades presentes y las posibilidades a futuro.

La sociología ha hecho grandes esfuerzos para visibilizar que las condiciones materiales y simbólicas constituyen el marco en el que se desenvuelven las prácticas sociales. La literatura especializada advierte que, para asegurar el mantenimiento y la reproducción de sus miembros, las familias ponen en juego una serie de prácticas heterogéneas que se configuran como estrategias. Para la especialista, el devenir histórico de los núcleos domésticos no responde mecánicamente a los determinismos de la superestructura estatal-institucional, sino que deben ser considerados como sujetos con agenciamiento, aunque con libertad condicionada, que actúan y deciden con sentido práctico.

En el apartado anterior expusimos nuestro análisis de la relación entre trabajo infantil y expectativas sobre la educación siguiendo una perspectiva materialista no reproductivista. Intentamos argumentar que la resolución de esas tensiones tiene final abierto. En uno de los casos posibles, cuando el sentido práctico de las decisiones prioriza la reproducción material por sobre las trayectorias escolares, estas trayectorias reales adoptan características de discontinuidad.

En relación con esto, vale la pena dedicar unas líneas a un fenómeno que afecta con mayor fuerza a estudiantes de colectivos de ámbitos rurales: el pasaje de la primaria al secundario. Datos recuperados por Pinto (2020) ponen en evidencia que, según el censo de 2010, prácticamente no hay diferencias en la tasa de escolaridad de niños de primaria del sector rural (98.4%) frente al sector urbano (99%). Mientras que la tasa de escolarización de estudiantes de entre 12-17 años de sectores rurales asciende al 79.3% frente al 90% que arroja la tasa del sector urbano.

La transición entre niveles se presenta especialmente problemática puesto que, aunque son trayectos obligatorios por ley, en ciertos sectores sociales se ha naturalizado que los adolescentes de 13 o 14 años comiencen a trabajar, lo que produce la interrupción (transitoria o definitiva) de sus trayectorias educativas.

Esta encrucijada se hace presente en el relato de S.V., quien rememora la tensión que experimentó en su adolescencia entre el anhelo de mayor libertad económica y el mandato familiar de continuar estudios:

Y yo quería laburar, porque en esa etapa uno tiene esa edad en que... wow, el otro tiene dinero y yo no, y trabaja y entonces... “No, a la escuela que esto te va a servir para algo”. Y fue así. Y [mis abuelos] no se equivocaron.

No se equivocaron, no, no, no. Por eso yo estoy súper agradecido con ellos.

Alrededor de los 13-14 años S.V. observaba que jóvenes de su comunidad de la misma edad ya trabajaban y contaban con cierta autonomía al manejarse con sus salarios. Ese hecho lo llevó a replantearse qué hacer con su futuro. En ese momento de duda la firmeza de sus abuelos fue crucial para que su caso no pasara a engrosar las tasas de abandono escolar.

Cabe aclarar que la discontinuidad de los itinerarios escolares es una problemática compleja que obedece a múltiples causas. No se trata de un problema específico de la comunidad de El Toba, ni de indígenas mocoví. Chadwick (2020) ha llamado la atención sobre las altas tasas de repitencia y abandono que afecta a niñas y niños chaqueños de la comunidad toba. La especialista destaca, entre los factores que producen el desgranamiento, la desarticulación entre el currículo escolar y los saberes comunitarios. Afirma que “ir a la escuela para un/a niño/a perteneciente a los pueblos originarios del Gran Chaco significa ingresar en un lugar ajeno a su realidad y a su mundo, lejos de la vida de su comunidad” (Chadwick, 2020, p. 19).

En el apartado anterior (1) exponíamos el costo personal que tuvo que asumir S.V. para poder culminar su trayectoria escolar en el Nivel Superior. Abordamos las emociones encontradas que se le presentaron ante la encrucijada de seguir su proyecto de vida y dejar atrás sus afectos. Aquí podemos agregar que no solo resignó el contacto estrecho con su familia, sino que debió adaptarse a los cambios que supone pasar de la vida rural a la urbana.

Y me vine a vivir aquí [Calchaquí]. Que fue un cambio rotundo también porque pasar del campo, de la tranquilidad, de todo eso, al ruido, todo el tiempo escuchar camiones que pasan por la ruta y todo eso.

Entonces cambiaba todo eso. Y bueno, di ese paso y gracias a Dios me fue bien. Logré entrar al instituto.

Los sacrificios que hizo S.V., si bien tuvieron un costo subjetivo, le posibilitaron ingresar al Nivel Superior. En Argentina, los estudiantes tienen derecho a acceder a las instituciones estatales de Educación Superior sin discriminación de ninguna naturaleza (Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 1995). Ese derecho incluye el ingreso tanto a las Universidades públicas como a los Institutos de Educación Superior (IES) de gestión oficial.

Se afirma que “el carácter no selectivo en el acceso como estudiante a las universidades se expresa en un proceso

de admisión cuyo único requisito suele ser el poseer título de nivel medio” (Fanelli & Adrogué, 2019). Lo mismo podría afirmarse para el acceso a los IES. Al respecto, las autoras señalan que estas instituciones suelen ofrecer a los alumnos ingresantes un curso de nivelación académica que no tiene carácter eliminatorio. Pero, desde la perspectiva de los estudiantes, tal vez lo más importante no sea la dimensión académica sino la posibilidad de integrarse a un grupo de pares y fortalecer ese lazo de pertenencia.

Ahí [en el instituto] el primer día conocí amigos súper geniales que la verdad hasta ahora seguimos siendo amigos. Por ahí no nos hablamos mucho, pero son esos amigos, ¿viste? Que vos decís, me hacen falta esos amigos cuando vos entrás a estudiar porque yo entré y no conocía a nadie.

Ellos sí, porque vivían acá, en Calchaquí, capaz que se conocían entre sí. Pero yo a nadie. Entonces conocí a esos compañeros, amigos que la verdad que me hicieron una carrera muy, muy satisfactoria porque nos llevamos bien en todo. Hacíamos trabajos juntos, estudiábamos juntos y eso fue espectacular.

El testimonio de S.V. aporta evidencias a esa aseveración. Su experiencia en el Nivel Superior se encuentra marcada desde el primer día por los vínculos que construyó con otros estudiantes de la carrera. En el caso intrínseco que nos ocupa, los vínculos estrechos entre pares parecen haber operado positivamente, llegando a constituir uno de los factores más influyentes en la trayectoria escolar del entrevistado desde el inicio mismo de su cursado en el nivel superior. Así lo manifiesta S.V.:

Fuimos un grupito nosotros... y en cuatro años nos recibimos y ahora estamos trabajando todos, gracias a Dios. Y siempre estamos en contacto, ¿viste? La verdad que...

Sí, nos decían también que no podían creer cómo lo hicimos todos juntos. Encima, ese grupito de ocho, en tiempo récord, nos decían, porque... Sí, todos los años... Habrán sido una pandilla.

Nos propusimos que todos los años trataríamos de empezar el año siguiente sin ninguna materia.

Este testimonio obliga a las instituciones formadoras a revisar las propuestas de recepción de ingresantes; lo que algunos investigadores denominan “dispositivo regulatorio de ingreso” (García, 2023). Desde esta perspectiva, la dimensión vincular no debe menospreciarse puesto que constituye parte del lazo que inscribe a los sujetos al devenir institucional y promueve procesos de identificación o afiliación. Es usual que en los cursos propedéuticos se incluyan actividades destinadas a incorporar a los alumnos de primer año en una comunidad epistémica particular que es, a la vez, una comunidad de prácticas específicas: la docencia.

En general se reconoce el valor formativo de estas primeras instancias académicas que pueden ofrecerse como bienvenida a una cultura institucional diferente a la de la secundaria. La afiliación como el proceso de integración y pertenencia del estudiante a la vida en una institución de educación superior, que trasciende el aprendizaje y se desarrolla tanto dentro del aula como en actividades que se dan fuera de ese espacio.

El proceso de afiliación comienza desde el primer día en el Instituto Superior o en la Universidad, por lo que estas instituciones deben propiciar actividades que favorezcan dicha afiliación desde los cursos preparatorios. No se dispone de sistematizaciones similares que comprendan el universo de las IES, por lo que no es posible establecer con certeza las modalidades que adoptan estos procesos. Sin embargo, el mapeo realizado sobre los dispositivos de ingreso empleados por las instituciones universitarias puede aportar elementos relevantes para analizar críticamente lo que acontece en los IES.

La trayectoria académica real de S.V. se apega formalmente a la trayectoria ideal planteada por el plan de estudios. El itinerario seguido por el caso que nos ocupa no muestra desacoples con la propuesta curricular teórica. Sin embargo, los primeros meses en el Instituto forman parte de un período de adaptación que tuvo que asumir. El entrevistado expone algunos tropiezos que debió superar:

En el primer parcial que yo tuve, recuerdo muy bien porque salí de la escuela muy enojado, pero enojado conmigo mismo.

Me había ido mal en historia, pero no es porque me costara historia, sino que en la secundaria venía con otra manera de estudiar, otra manera de presentar un tema, no sé cómo decirlo. Entonces rendí historia. No, ciencias sociales era. Ciencias sociales, no me acuerdo cómo era el nombre de la materia completa.

Y me saqué un 2 y me dolió tanto eso que agarré mis cosas y me fui.

En estas palabras S.V. da cuenta de un proceso por el que deben pasar todos los alumnos del nivel superior: se trata de aprender el oficio de estudiante. El entrevistado es consciente de que en la secundaria estudiaba de una forma y que esa estrategia le resultó insuficiente en el nuevo contexto académico. Sin embargo, el resultado que lo dejó insatisfecho no terminó por frustrarlo. La superación de ese obstáculo puede tener que ver con una actitud personal, pero también con dispositivos institucionales espontáneos o de sentido común del profesorado que buscan sostener a los estudiantes en su proceso de formación inicial:

Era el primer año. Y después el mismo profesor me llama, a la semana siguiente y me dice: —No, mirá, fijate

que estas cosas son así, capaz que vos venías con otra manera de estudiar en la secundaria...

[S.V. vuelve a recordar la anécdota del parcial]
Encima el profesor me decía: —Relacioná, relacioná...
Y yo no sabía qué era relacionar.

La experiencia que narra S.V. es representativa de otros tantos retazos o historias de vida vinculados con el tránsito por la educación superior. El ingreso a este nivel de estudios supone para los jóvenes nuevos desafíos, entre ellos, conocer y adaptarse a una nueva institución, enfrentarse a asignaturas de mayor complejidad y desarrollar formas de estudio más comprensivas y autónomas. En este marco se comprende la anécdota con el profesor de Ciencias Sociales narrada por S.V. que, en su testimonio, da cuenta de cómo pudo superar su primer escollo en la vida académica:

Entonces tuve que descubrir también la forma en que teníamos que estudiar. Pero no me costó ninguna materia, sino que más bien teníamos que encontrar la manera o la forma en que debíamos estudiar o presentar un tema y eso fue lo lindo, digamos, el descubrir eso.

Una definición clásica del currículo sostiene que se trata de una "síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos" (De Alba, 2006, p. 59).

En esta dirección, el currículo se presenta como un cuerpo de saberes diversos y heterogéneos que responden al qué de la enseñanza. Ese corpus es el resultado de una pugna entre diferentes grupos sociales por legitimar un determinado recorte cultural. En este sentido, el currículo constituye un arbitrario cultural, puesto que, ante la imposibilidad de enseñar todo en un tiempo pedagógico finito, resulta necesario decidir qué se enseña y, por omisión, qué se excluye.

El grupo social hegemónico intenta plasmar en el currículo su particular cosmovisión del mundo. Sin embargo, no siempre logra hacerlo sin ceder espacios a posiciones subalternas. En este sentido, el currículo puede comprenderse como un campo en disputa. Esto implica que la construcción curricular se produce en el marco de una negociación entre fuerzas de diferente intensidad que persiguen intereses sectoriales. El entrevistado intuye en el currículo de la formación docente cierto desequilibrio, un sesgo que privilegia los saberes occidentales por sobre los que provienen de la cosmovisión aborigen:

Creo yo que esa parte es la que falta en los institutos de formación docente. Que no tienen esa mirada o esa parte tan necesaria de la cosmovisión originaria porque los chicos que van, por ejemplo, hoy en día a hacer las prácticas a nuestra escuela se encuentran con cosas

muy diferentes y nos dicen: —Wow, esto no nos enseñan... o —No nos dicen... o —No nos explican.

El entrevistado plantea la necesidad de vincular la formación docente inicial (y, específicamente, las prácticas en la modalidad EIB) con la cultura y los modos de hacer característicos de las instituciones asociadas a los IES.

Por otro lado, las palabras de S.V. traen al centro del debate las tensiones epistemológicas que se manifiestan tanto en el currículo prescripto como en el currículo real. Al respecto, se ha señalado que “se requiere incorporar cambios de fondo en las instituciones para avanzar en prácticas no folklorizantes que partan del pluralismo epistemológico” (Hernández Loeza, 2017, p. 22).

En el instituto (en general, digamos) un gran aporte para esto sería, yo siempre suelo usar mucho la palabra políticas interculturales porque donde se pueda atender esa (podríamos decir) problemática social considerando también la diversidad cultural y que estas políticas justamente estén sostenidas bajo fundamentos profundos...

Eso también tiene que permitir a todas las escuelas interculturales y a todos los institutos en general que podamos reflexionar, que podamos cambiar las maneras de enseñar y contar y mostrar la historia también de los pueblos originarios y todo lo que tiene que ver justamente con lo que es vivir en una sociedad intercultural.

Efectivamente, un análisis del campo de la educación superior y su relación con la población y cultura indígenas muestra no solo cierto vacío legal sino, también, la falta de políticas apropiadas. Esta realidad se hace evidente en el plano local, en el que la EIB tiene una trayectoria de más de treinta años. Un acercamiento intercultural en nuestro contexto posibilitaría “descubrir entre todos el qué y el cómo trabajar en una escuela intercultural bilingüe o el qué y el cómo enseñar en un instituto para trabajar en una escuela intercultural bilingüe” (S.V., 2024, transcripción. De alguna manera, lo que se está planteando aquí es pensar en la necesidad de comprender el currículo desde las prácticas situadas y la perspectiva de los protagonistas.

En concordancia con lo que venimos sosteniendo, la propuesta de S.V. señala un desafío que hay que abordar como sociedad: permear el currículo y las prácticas con un enfoque intercultural.

Se trata entonces de interculturalizar el currículum. Que por ahí suena muy bonito decirlo, pero no sabemos cómo hacerlo...

El primer paso debe darse a nivel social y pedagógico en un diálogo plural y respetuoso que apunte a construir una realidad y una educación más justas e inclusivas. Sin embargo, no alcanza con entablar el diálogo; los consensos alcanzados deben plasmarse en un plexo normativo general y este debe impactar en una propuesta curricular

que garantice justicia a todos. En otras palabras, no se trata de adaptar el currículo oficial a las escuelas de una modalidad sino de construir un currículo intercultural para todas las escuelas de educación pública.

El reconocimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como modalidad del sistema educativo nacional se concretó en 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (Chadwick, 2020). A pesar de las dos décadas transcurridas desde entonces, la EIB continúa siendo una modalidad insuficientemente conocida en distintos ámbitos sociales y educativos. En relación con esta situación, S.V. considera necesaria una mayor difusión de las características que asume la interculturalidad y de las particularidades de la gramática escolar de las instituciones comprendidas en esta modalidad. Desde su perspectiva, la sociedad no dispone de información suficiente al respecto y, aun dentro de la comunidad educativa, persisten representaciones imprecisas o confusas sobre la EIB. Frente a este escenario, ha asumido un papel activo en la difusión y el conocimiento de la modalidad.

Tenemos que empezar a explicar que es una modalidad del sistema educativo y toda la historia, ¿no? Y partimos de ahí, de esa base, explicándoles que somos una escuela nueva en todo esto de la escuela intercultural bilingüe, justamente porque se enseña en otro idioma, además del castellano.

Trae a colación una experiencia interinstitucional de intercambio que pone en relación la comunidad de un colegio confesional de la zona con la escuela intercultural a la que pertenece. Valora positivamente ese tipo de experiencias porque se dan en un plano de horizontalidad en el que se produce un encuentro de culturas escolares diversas (orígenes, historia, creencias, saberes, etc.) que se ponen en contacto respetuoso. En cada una de las instituciones hay afirmación de la identidad, y desde ella, apertura al otro diverso.

Y nos dieron un recorrido por la escuela, nos contaron sus inicios, cómo fueron trabajando y todo lo demás. Y después nos tocó el turno a nosotros de contarles un poquito de lo que es trabajar en una escuela intercultural bilingüe. Y ahí se vino, fue súper lindo porque de alguna manera eso también es lo que conlleva a hacer lo intercultural.

Efectivamente, la interculturalidad, a diferencia de las posturas monoculturales o multiculturales, plantea una relación igualitaria entre partes, simétrica, en la que la diversidad cultural es bienvenida y celebrada. Se trata de un encuentro que reconoce los procesos históricos que han conducido a un escenario que pone en relación una cultura que se presenta como hegemónica con otra a la que se ha subyugado desplazándola a una posición subalterna. La interculturalidad crítica reconoce ese conflicto y las tensiones que genera. No supone la asimilación de la cultura minoritaria a la cultura hegemónica, ni la sola

tolerancia y resignación en un contexto de interacción social cada vez más globalizado en el que la convivencia resulta inevitable.

La transmisión de los saberes vernáculos mocovíes, de su cosmovisión, de las creencias, los relatos y las tradiciones se desarrolla por medios orales. La transmisión debe entenderse como pasaje, entrega o legado intergeneracional que se basa en un profundo respeto por las personas de mayor edad de la comunidad, a quienes se considera depositarios de los saberes ancestrales y, por ello, se les confiere gran dignidad.

En la experiencia de intercambio interinstitucional a la que alude el entrevistado, se incluyó la participación de estudiantes de cuarto grado en una actividad en la que tenían que leer o contar historias y leyendas. Esa oportunidad propició un nuevo acercamiento intercultural que visibilizó tradiciones diferentes en torno al valor social atribuido a las personas mayores y al papel del texto escrito como medio para resguardar el pasado.

Nosotros la tenemos gracias a nuestros ancianos, porque les explicábamos nosotros que no hay nada escrito, no hay un libro que nos diga, esta es una leyenda mocoví... No, nosotros no tenemos esa posibilidad. La posibilidad que tenemos es conocer la historia en lo real.

Digamos, vamos a la casa de los ancianos, ellos nos cuentan, nosotros los grabamos como estamos haciendo ahora y después transmitimos la historia o la leyenda.

Las palabras de S.V. rezuman ese respeto; se refiere a "los ancianos" de la comunidad casi con veneración. En sus dichos se evidencia un contraste entre dos culturas, una de ellas (la hegemónica) prioriza y valoriza la escritura como medio para conservar y reproducir los bienes simbólicos que la caracterizan; mientras que la otra, sin negar el valor de la escritura, encuentra en la transmisión oral la fuente del conocimiento que vale la pena ser conservado y reproducido.

Desde el sentido común, se suele aludir a los aborígenes santafesinos como tribus o grupos indígenas que habitaron nuestro territorio en un pasado remoto. Este tipo de representaciones sociales, muy arraigadas en algunos grupos, se habrían masificado producto de la invisibilización de los pueblos aborígenes. También estaría relacionado con el escaso conocimiento de las escuelas EIB que mencionó nuestro entrevistado. En este contexto, hay que sostener con fuerza que las comunidades originarias no están extintas, viven y se desenvuelven en el presente. Los descendientes indígenas son contemporáneos y, ante todo, ciudadanos argentinos que merecen ser reconocidos y tratados como tales.

Hace sólo unos meses, se generó una polémica en los medios internacionales en torno a si la Argentina es un país racista o no. No vamos a profundizar en ese debate

puesto que no es nuestro objetivo, pero el tema se relaciona con una de las categorías emergentes de nuestro estudio: la discriminación. El testimonio de S.V. da cuenta de un trato diferencial para con los aborígenes; una experiencia de su infancia que guarda en la memoria y que fue capaz de expresar:

Tengo recuerdos entre positivos y negativos, digamos. Porque en ese tiempo también nosotros, los chicos que vivíamos ahí en la comunidad, como éramos del campo, se nos cruzaba mucho la palabra indio. Nos decían los indios de allá, de todo... Entonces como que nosotros nos criamos así cerrados para adentro, no nos dábamos con nadie, nunca salimos tampoco de la escuela porque no había oportunidad, salíamos al centro, nosotros le decíamos al pueblo porque teníamos que viajar 25 kilómetros para llegar y era un montón de cosas que se te cruzaban porque ya te miraban mal o hasta incluso pensaban que nosotros nos vestíamos con taparrabos.

Algunos especialistas advierten que "en la cotidianidad escolar existen prácticas discriminatorias invisibilizadas que se naturalizan y normalizan en la cotidianeidad mismas que combinan la racialización, etnización y extranjerización con discriminaciones por género y/o clase social" (Aguilera Valdivia, 2023, p. 10). El testimonio anterior confirma esa dolorosa realidad.

Las palabras del entrevistado denuncian, además, la representación del aborígen como ser primitivo. Efectivamente, el estudio de los manuales escolares para primaria muestra que, hasta la década del 70 del siglo pasado, las representaciones de los pueblos originarios reproducían su imagen como la de "salvajes carentes de civilización" (Lewkowicz & Rodríguez, 2015, p. 118). Los autores señalan que a partir de la década del 80 esto comenzó a cambiar.

Por su parte, el estudio realizado por Saletta (2012) sobre la imagen de los pueblos originarios de nuestro país presente en las imágenes de los manuales escolares publicados en el período 2000-2005 evidencia la presencia mayoritaria de la cultura material de las distintas etnias. Sin embargo, la autora advierte que la falta de precisión e información rigurosa en los epígrafes genera un sesgo homogeneizador que visibiliza de forma desigual a los diferentes pueblos. En los documentos que analizó, por ejemplo, no se menciona al grupo mocoví.

No obstante, el testimonio recogido da cuenta de cierta inflexión que habría ocurrido recientemente en el tiempo:

Hasta hace poco pasaba acá en Calchaquí también. Años anteriores, fuimos a una escuela que nos invitaron cuando recién empezábamos y nos decían: —¿Y ustedes no se visten así, como en las fotos? Porque justo era el día...

Octubre era y tenían toda la diversidad cultural, tenían indiecitos y nos decían: —¿No se visten así? ¿por qué se visten? ¿por qué tienen celulares?

Esas preguntas que, en esta etapa de mi vida, no me hacen efecto, digamos, como en aquella época [refiere a su infancia]. No te afectan, pero te afectaron en una época.

Aunque no lo dice explícitamente, S.V. parece haber notado indicios de un cambio; tal vez no se trate de grandes transformaciones ni acontezcan a la velocidad que todos deseásemos, pero percibe algunos cambios en el comportamiento social.

Los sitios web oficiales de los Ministerios de Educación (nacional y jurisdiccionales) están elaborando y poniendo a disposición contenidos educativos en los que las imágenes de los aborígenes se alejan de los estereotipos tradicionales. Este tipo de iniciativas estarían relacionadas con una postura más acorde a las perspectivas interculturales impulsadas por organismos internacionales como UNESCO. Los autores agregan que resulta necesario considerar la formación docente como variable implicada en el cambio de actitud social. En relación con esto, pensamos que estudios que indaguen las representaciones sociales que tienen los futuros docentes de educación primaria del norte de la provincia de Santa Fe sobre los pueblos originarios, la educación intercultural bilingüe, los conocimientos vernáculos, los conocimientos científicos (occidentales) y sus relaciones podrían abonar la reflexión sobre qué educación estamos promoviendo desde los IES y sobre cómo podemos incorporar y sostener prácticas interculturales en este nivel.

CONCLUSIONES

Este trabajo evidencia que, a veinte años de la sanción de la Ley Nacional de Educación que reconoció la EIB como modalidad, persiste un desacople entre el reconocimiento normativo de la interculturalidad y su efectiva incorporación en los currículos de formación docente. Desde la perspectiva del entrevistado, los IES de la provincia aún no han incorporado suficientemente un enfoque intercultural que reconozca el valor de la cosmovisión de los pueblos originarios y se traduzca en una mayor justicia curricular. Esta situación limita las herramientas con las que cuentan los futuros docentes para desempeñarse en escuelas de modalidad EIB. Asimismo, permanece pendiente una discusión más profunda acerca de la relación entre los conocimientos construidos desde diferentes tradiciones culturales y las condiciones necesarias para favorecer un diálogo que reconozca la diversidad de saberes presentes en los contextos educativos.

Por otro lado, la experiencia de S.V. pone de manifiesto la necesidad de considerar tanto los factores subjetivos como las condiciones materiales que influyen en las trayectorias escolares de estudiantes procedentes de

comunidades originarias y rurales. Entre estos elementos se encuentran el desarraigo, la adaptación a nuevas formas de estudiar, la tensión entre la incorporación temprana al mundo laboral y la continuidad educativa, el acompañamiento familiar y los dispositivos institucionales destinados a favorecer el ingreso y la permanencia. Estos factores trascienden la experiencia individual y permiten reflexionar sobre las condiciones en las que se desarrollan las trayectorias educativas y sobre la responsabilidad de las instituciones de Educación Superior en la generación de mecanismos adecuados de acompañamiento.

Al mismo tiempo, el relato visibiliza una interculturalidad construida y practicada desde el territorio que interpela el currículo oficial. Esta se manifiesta en el vínculo con los mayores como portadores y transmisores del saber oral, en las experiencias de intercambio interinstitucional y en el compromiso asumido por S.V. con la difusión de la modalidad EIB en el norte provincial. Su experiencia permite advertir que una parte importante de las prácticas interculturales se sostiene en la iniciativa de docentes de la modalidad EIB y de actores comunitarios, más que en una política institucional sistemáticamente desarrollada. Esta realidad interpela tanto a quienes tienen responsabilidades en la formulación e implementación de las políticas educativas como a los IES en su condición de instituciones encargadas de la formación de futuros docentes.

El caso analizado no solo recupera y valora los aportes situados de un docente de la EIB, sino que también permite incorporar la voz de un actor perteneciente a un grupo históricamente subalternizado por un sistema educativo construido predominantemente desde una tradición monocultural. La apertura de las instituciones de Educación Superior a actores, experiencias y saberes procedentes de los pueblos originarios puede favorecer una discusión más amplia acerca del papel de los IES en relación con la EIB. El testimonio recuperado constituye, en este sentido, una oportunidad para revisar los programas de formación, las representaciones que circulan en las instituciones, las prácticas docentes, los discursos explícitos y aquellos aspectos de la interculturalidad que permanecen ausentes o insuficientemente abordados. La incorporación efectiva de una perspectiva intercultural en el currículo requiere, por tanto, un compromiso que trascienda los enunciados generales y se concrete en disposiciones institucionales, formación docente específica, prácticas educativas pertinentes y espacios de diálogo sostenido con las comunidades originarias.

REFERENCIAS

Aguilera Valdivia, M. M. (2023). Identidades docentes y prácticas pedagógicas que promueven la interculturalidad en contextos escolares de alta migración. *Perfiles Educativos*, 45(180), 8–25. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2023.180.60380>

- Alderetes, M. C. (2021). Una deconstrucción impostergable: Entrevista a Lelia Albarracín sobre el abordaje de la diversidad cultural en el ámbito educativo actual del NOA. *Entramados: Educación y Sociedad*, 8(9), 10–19. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5103/5431>
- Carrió, C., Lorenzotti, M., & Bas, N. (2022). Lenguas minorizadas: Empoderamiento y escritura de la lengua mocoví (familia Guaycurú, Argentina). *Lengua y Migración*, 14(2). <https://doi.org/10.37536/LYM.14.2.2022.1125>
- Chadwick, G. (2020). *Aportes a la educación intercultural bilingüe*. Editorial Biblos.
- De Alba, A. (2006). *Curriculum: Crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila.
- Dietz, G. (2016). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanelli, A., & Adrogué, C. (2019). *La transición entre la escuela media y la educación superior en la Argentina* [Ponencia]. Coloquio de Investigación Educativa. <https://investigacioneducativacolquio.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/06/fanelli-y-adrogu3a9.pdf>
- García, P. D. (2023). Mapeo de dispositivos de ingreso a las universidades nacionales en Argentina. *Praxis Educativa*, 27(3), 4–28. <https://doi.org/10.19137/praxis-educativa-2023-270302>
- Hernández Loeza, S. E. (2017). Educación superior e interculturalidad en México: Modalidades, desafíos y recomendaciones. *Educación Superior y Sociedad*, 20(20), 21–48. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/18>
- Hirsch, S., & Serrudo, A. (2010). La educación en comunidades indígenas de la Argentina: De la integración a la educación intercultural bilingüe. En S. Hirsch & A. Serrudo (Comps.), *La educación intercultural bilingüe en Argentina* (pp. 17–44). Noveduc.
- Lewkowicz, M., & Rodríguez, M. (2015). Las sociedades aborígenes en los textos escolares: De «indios salvajes» a «pueblos originarios». Una mirada en la larga duración. *Clío & Asociados*, (20–21), 116–137. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clío-n20a09/8187>
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional. Ley 26.206*. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/ane-xos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (1995). *Ley de Educación Superior. Ley N° 24.521*. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/ane-xos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa
- Saletta, M. J. (2012). Fotografías de indígenas en manuales escolares argentinos: Representaciones visuales y connotaciones textuales. *Intersecciones en Antropología*, 13(1), 169–181. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-373X2012000100012
- Torrego Egidio, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113–124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.

Conflictos de interés:

El autor declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Adrián Galfrascoli: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación del entrevistado fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a sus derechos.