

# Desafíos de formación en interculturalidad en contextos extractivistas

 Verónica Trpin

## Resumen

La educación intercultural en la región patagónica y, particularmente, en la provincia de Neuquén se sitúa como un campo de interés y articulación en el que confluyen el pueblo mapuce, el sindicato que agrupa a los docentes provinciales y espacios de investigación de la Universidad Nacional del Comahue y del Conicet. Dicha provincia alberga la mayor concentración de población mapuce del país, así como migrantes de diverso origen, que aportan perspectivas críticas ante prácticas y discursos estigmatizadores que reafirman matrices colonizadoras.

En este marco, consideramos que resulta un desafío sostener espacios de formación en interculturalidad que atiendan las demandas del pueblo mapuce y de lxs migrantes latinoamericanxs y que incluyan las disputas territoriales y el despojo de saberes en contextos de expansión del extractivismo.

Este artículo se focaliza en el desarrollo de un taller titulado “Interculturalidad, Escuela y Derechos Humanos”, proyectado como una alternativa de formación a las políticas de bilingüismo provinciales. Durante el año 2018, el mismo permitió consolidar debates conjuntos gestados desde iniciativas colectivas y visibilizar las demandas territoriales y de autodeterminación del pueblo mapuce y las condiciones de desigualdad y profundización de la criminalización de dicha población.

## Challenges of intercultural training in extractive contexts

### Abstract

Intercultural education in the Patagonian and particularly in the province of Neuquén, is a field of interest and articulation in which the Mapuce people converge, ATEN, the Universidad Nacional del Comahue and CONICET. This province has the largest

### Palabras clave:

*Interculturalidad, educación, pueblo mapuce, migrantes, extractivismo.*

### Keywords:

*Interculturality, education, Mapuce, migrants, extractivism.*

1. Las palabras en Mapuzugun seguirán el grafemario Ragileo.

2. “Este programa fue la respuesta del gobierno provincial a las demandas de las comunidades mapuce, las que tienen un punto de inflexión en el ‘Encuentro de educación rural y pueblo mapuche’, realizado en 1992 en la escuela albergue de Naunauco” (Díaz y Rodríguez de Anca, 2011, p. 116).

3. En el texto se opta por la *x* como lenguaje inclusivo.

4. Como ejemplo podemos señalar el Lof Puel Pjv (Espíritu del Este) en el año 2017 debió afrontar una denuncia por usurpación con un orden de desalojo que amenazaba con expulsarlos de su *ruka*. Dos años más tarde lxs integrantes del Lof Campo Maripe fueron enjuiciados también como usurpadores en la zona de Vaca Muerta. En zona cordillerana, el Lof Paichil Antriao participó de audiencias por causas por usurpación en las que están imputados miembros de la comunidad.

5. Sobre la política migratoria en la Argentina que en los últimos años avanza sobre derechos conquistados, puede consultarse el blog Pescado Fresco (<https://pescadofrescoblog.wordpress.com/blog/>) en el que publican integrantes de la RED IAMIC (Red de Investigadorxs Argentinx sobre Migraciones Internacionales Contemporáneas) coordinada por la autora.

6. Una versión preliminar fue presentada en el II Encuentro de Investigadores/as en Interculturalidad y Educación realizadas en el Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA en noviembre del 2018.

7. Resultan una referencia los trabajos de Elena Achilli (1998) sobre Talleres de Educadores y su preocupación por observar cómo las construcciones de alteridad involucran construcciones identitarias contextualizadas en tanto construcciones políticas en disputa (2016).

8. Lxs docentes a cargo fueron: las educadoras mapuce Petrona Pereyra y Piren Ailin Huenaiuen (Lof Puel Pjv), Cristian Eduardo Lermanda Díaz (ATEN), Victoria Ibañez (UNCo y Subsecretaría de DDHH de Neuquén) y Verónica Trpin (IPEHCS-Conicet-UNCo).

9. La categoría “bienes comunes” contrarresta la visión utilitarista de los bienes de la naturaleza como mercancía y como recursos para las actividades económicas. Se entiende así que la denominación “bienes comunes” excede a la de recursos naturales, ya que estaría considerando también su valor simbólico, de existencia y de legado (Wagner & Pinto, 2013).

concentration of the Mapuce population in the country as well as migrants of different origins, who contribute critical perspectives to stigmatizing practices and discourses that reaffirm colonizing matrices.

In this context, we consider it a challenge to sustain spaces of intercultural training that meet the demands of the Mapuce people and of Latin American migrants and that include territorial disputes and the dispossession of knowledge in contexts of expansion of extractivism.

This article focuses on the development of a workshop entitled “Interculturality, School and Human Rights”, designed as a training alternative to provincial bilingualism policies. During 2018, it allowed consolidating joint debates gestated from collective initiatives and make visible the territorial and self-determination demands of the Mapuce people and the conditions of inequality and deepening of the criminalization of this population.

## Introducción

La proyección de la educación intercultural en la región patagónica y particularmente en la provincia de Neuquén, se sitúa como un campo de disputa y una demanda del pueblo mapuce,<sup>1</sup> del sindicato ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén) que agrupa a los docentes provinciales y de espacios de investigación de la Universidad Nacional del Comahue y del Conicet. Desde el estado provincial se sostienen respuestas sobre interculturalidad desde la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuce,<sup>2</sup> basada, según Díaz y Rodríguez de Anca, en una concepción política pedagógica del bilingüismo, “en tanto propuesta formadora de identidad sustentada en la enseñanza de un idioma como estrategia de fortalecimiento cultural” (2003, p. 1). Lxs investigadorxs<sup>3</sup> sostienen que en un país en el que el reconocimiento de los derechos fundamentales de los Pueblos Originarios es una deuda histórica (a pesar de avances jurídicos en este campo), esa estrategia se inscribe como parte de la negación práctica de esos derechos y pospone políticas activas de nuevo tipo, que consideramos que debieran incluir a la población migrante y a los debates que suscitan los conflictos territoriales del pueblo mapuce en contextos de avance extractivista.

En este sentido, durante el año 2018 se consolidó un espacio de formación docente que permitió articular proyecciones conjuntas sobre interculturalidad y visibilizar las demandas de autodeterminación del pueblo mapuce, así como las condiciones de desigualdad y profundización de la criminalización de dicha población<sup>4</sup> y de despojo de derechos para lxs migrantes.<sup>5</sup> El propósito de este artículo<sup>6</sup> es compartir reflexiones en torno a los desafíos que implicó el sostenimiento de un espacio de formación con docentes neuquinxs en el cual recuperar sus propias prácticas y saberes<sup>7</sup> sobre alteridad, interculturalidad y derechos humanos. La propuesta se basó en dinámicas de taller desarrollada en diferentes localidades de la provincia, en la que se participó como parte de la universidad y del Conicet, junto a mujeres del Lof Puel Pjv e integrantes del sindicato docente ATEN.<sup>8</sup>

## Extractivismo y despojos en el norte de la Patagonia

Desde la última década, la provincia de Neuquén ha profundizado su rol oferente de bienes comunes:<sup>9</sup> la histórica explotación de petróleo y gas se expande con el

método no convencional conocido como *fracking*,<sup>10</sup> consolidándose una dinámica extractivista con efectos en los territorios y en las poblaciones.

Como parte de esta tendencia de acumulación, desde el gobierno provincial se promueve un modelo de “desarrollo” vertebrado por la actividad hidrocarburífera, tendencia que desplaza a pequeños productores, población mapuche y campesinos (Trpin y Rodríguez, 2017). Dichos sujetos –junto a trabajadores rurales y migrantes–, han sido y son parte de nuestros estudios, así como partícipes de espacios de articulación. Es interés de este artículo relacionar el contexto extractivista en expansión en la región, con la proyección desde nuestras investigaciones de discusiones sobre colonialidad de la naturaleza y despojos territoriales y de saberes, en el marco de actividades de transferencia con el sindicato ATEN, con la Pastoral de Migraciones, con la Confederación Mapuche y con el Ministerio de Educación y la Subsecretaría de Derechos Humanos de la provincia de Neuquén.<sup>11</sup> Dichas organizaciones y organismos han confluído en sostener una problematización de los espacios educativos desde una mirada intercultural y de derechos humanos que dialoguen con demandas territoriales y de acceso a derechos.

Priorizamos la descripción de un espacio de formación en educación e interculturalidad desarrollado a lo largo de la provincia: el curso-taller “Interculturalidad, Escuela y Derechos Humanos” se realizó en el año 2018 en el marco de la Escuela de Formación “Carlos Fuentealba” de la Secretaría de Formación y la Secretaría de DDHH de ATEN.

Consideramos que atender las discusiones y proyectos en educación sobre interculturalidad implica consolidar una mirada sobre las transformaciones territoriales y las nuevas dinámicas de control de la naturaleza que involucra una reactualización de la colonialidad de la vida, la naturaleza y del saber (Walsh, 2009). Asimismo, constituye un desafío dar cuenta de las resistencias territorializadas, las cuales son pensadas por Svampa y Viale como parte de un giro ecoterritorial, es decir, de un “lenguaje común que ilustra el cruce innovador entre matriz indígena-comunitaria, defensa del territorio y discurso ambientalista” (2014, p. 35). Machado Aráoz (2014) sostiene que tales tendencias conforman un nuevo extractivismo como “escenario socioterritorial” que puede analizarse tanto desde el plano macro de las instituciones y variables estructurales, como relacionado a indagaciones micro desde las subjetividades, los cuerpos y las emociones, las experiencias cotidianas que involucran diversos/as actores/as subalternizados/as y las acciones colectivas que protagonizan como respuesta a las violencias que ejerce el frente extractivista.

Se señala que las dinámicas del despojo que son observadas como pérdida por medios violentos de la posesión de los bienes comunes y de los saberes, pueden complejizarse en el análisis. Según Diana Ojeda, conocer dichos procesos desde el término de despojo, ha habilitado la generación de preguntas “no solo por la manera en cómo se priva de la propiedad de los recursos a alguien o a un grupo de personas, sino cómo se disputan las diversas formas de uso, acceso, control y representación de los recursos” (2016, p. 20) y de los saberes, de modo de abordar las articulaciones entre despojo, desigualdad y violencia.

Recuperar la problematización de las desigualdades en el marco de una actualización de la matriz extractivista, implica dar cuenta de un modelo de acumulación históricamente dominante, al tiempo que sostener una mirada sobre la apropiación desigual de la naturaleza y de los saberes que sustentan dichas relaciones. En los términos de Machado Aráoz, el extractivismo se basa en “la distribución jerárquica del usufructo de los bienes y servicios ecosistémicos, por un lado, y de los riesgos y afectaciones ambientales, por el otro” (2010, p. 35), lo cual se vincula a las violencias ejercidas a gran escala sobre los cuerpos-territorios y a los despojos y desvalorización de saberes locales y de pueblos originarios (Alonso & Trpin, 2018).

10. El método no convencional para extraer hidrocarburos es conocido como *fracking* o fractura hidráulica. La técnica consiste en romper la roca a través de agua y productos químicos a muy alta presión, generar la mayor cantidad de fisuras posibles para poder liberar el petróleo o el gas y que éste pueda ser extraído. Es una la técnica que se implementa en Estados Unidos desde hace aproximadamente diez años y que tantos impactos ambientales ha causado. En Argentina se utiliza como modalidad de explotación en Vaca Muerta, Neuquén. Información disponible en <http://www.opsur.org.ar/blog/2013/09/11/que-es-el-fracking-y-cuales-son-los-peligros-en-argentina/>

11. Con algunas de estas organizaciones sociales e instituciones del estado neuquino, firmamos en el año 2016 un convenio de trabajo conjunto en el llamado “Acuerdo por el Pluralismo Cultural”, de modo de atender diferentes problemáticas de la población migrante en la provincia.

12. “Vaca Muerta es la principal formación de shale oil y shale gas de Argentina y una de las más “atractivas” del mundo. Tiene una superficie de 30 mil km<sup>2</sup>, es decir, 145 veces la Ciudad de Buenos Aires o el 30% de la superficie total de Neuquén”. <http://www.opsur.org.ar/blog/2017/04/25/el-megaproyecto-vaca-muerta-una-propuesta-de-intervencion/>

La violencia y la conflictividad territorial se han actualizado como parte de la matriz extractivista al compás de la promoción de la explotación de Vaca Muerta<sup>12</sup> en Neuquén. Alonso y Díaz sostienen que:

... numerosas comunidades están en conflicto con las empresas petroleras, por explotaciones en distintos yacimientos no convencionales. Las “zonas calientes” en la actualidad, en la provincia de Neuquén, son la zona centro y noreste. Una de las comunidades que está sufriendo las mayores consecuencias de este proceso es Campo Maripe. En su territorio se desarrolla el megaproyecto conocido como “Vaca Muerta”. (2018, p. 28)

distante a 100 km de la ciudad de Neuquén. El lof “Campo Maripe” se halla en el centro del mega proyecto de desarrollo extractivo, allí donde ellos pastoreaban sus animales” (Villarreal & Meza Huecho, 2015, p. 37), argumentando su preexistencia desde 1927 con anterioridad a la creación del estado neuquino (Valiente & Radovich, 2016). Actualmente, dicha comunidad posee una denuncia por usurpación y un juicio pendiente pospuesto para el año 2019. Según declaraciones del werken de la Confederación Mapuce de Neuquén, Jorge Nahuel “el Ministerio Público Fiscal ha abierto numerosas causas” y que “están desfilando hoy por los juzgados como si fueran delincuentes, cuando los verdaderos delincuentes son los que se apropiaron de tierra pública a través de métodos fraudulentos” (*Río Negro*, 2017).

Para el pueblo mapuce, su criminalización se ancla en las históricas desigualdades profundizadas en los procesos de despojo de los territorios, los cuales involucran relaciones de poder: “pensar en la desigualdad o en las desigualdades es pensar en las relaciones de poder, con lo cual es un concepto incómodo y, además, políticamente disruptivo” (Passarelli & Svampa, 2016). En tal sentido, analizar las desigualdades implica considerar los diálogos con la interculturalidad como estrategia de “fortalecimiento” –según expresan miembros del pueblo mapuce– en los territorios. Allí se dirimen conflictos entre la racionalidad moderna de domesticación y acción productivista y civilizatoria de la naturaleza expresada “en la idea de controlar y dominar lo natural mediante procesos técnicos” (Ulloa, 2001, p. 191) y la defensa local e indígena de la dimensión mágica-espiritual y social de la naturaleza como “sustento a los sistemas integrales de vida, conocimientos y a la humanidad misma” (Walsh, 2009, p. 11).

Indagar cómo se transforman los territorios al compás del desarrollo sustentado en un modelo extractivista, involucra la problematización crítica del régimen depredatorio de la naturaleza (Escobar, 2005) y la descolonización de los saberes eurocéntricos, racistas y negadores de las diversidades, transmitidos como válidos en instituciones como las escuelas. Se sostiene que dichos espacios son lugares privilegiados para gestar debates desde los cuales imbricar la historización del despojo territorial y las marcas de la colonialidad de la naturaleza y de los saberes.

13. Obrar como antecedentes los *Encuentros de maestros rurales*, gestados desde mediados de la década del ochenta por los maestros rurales (algunxs de los cuales ejercían en escuelas de comunidades mapuches) nucleadxs en el gremio docente ATEN. “En estos fueron incluyendo paulatinamente la participación de representantes del pueblo mapuce y en los últimos años han comenzado a denominarse ‘Encuentros de educación rural y cultura mapuche’, contándose para la organización de los mismos con la participación de la COM” (Díaz & Rodríguez de Anca, 2011, p. 118).

## Espacio de formación en interculturalidad desde una necesaria (y urgente) articulación

### *Organización y dinámica del espacio de formación*

El espacio de formación llamado “Interculturalidad, Escuela y Derechos Humanos” se sostuvo durante el año 2018 a partir de la convocatoria del sindicato ATEN,<sup>13</sup> en el que confluimos miembros de la academia y de organismos y organizaciones sociales preocupadxs por la necesidad de debatir sobre el abordaje de la interculturalidad,

los despojos de derechos del pueblo mapuce y de lxs migrantes internacionales y los procesos de actualización de las marcas de la colonialidad de la naturaleza y de los saberes.

Se sostuvieron encuentros en las seccionales sindicales de Neuquén Capital, Cutral-Có, Aluminé y Andacollo. En los mismos se contó con la participación total de cuatrocientos docentes de los diferentes niveles educativos, con quienes se compartieron dos jornadas los días sábado y la devolución de trabajos de cierre de la capacitación realizados en forma individual o grupal.

La dinámica de taller habilitó el acceso a lecturas disparadoras sobre las históricas construcciones de alteridad en la Argentina (Briones, 1998), al propiciarse espacios de debate grupal sobre representaciones en torno a los pueblos originarios y lxs migrantes en nuestro país. La circulación de materiales de análisis como noticias periodísticas y manuales escolares alentaron discusiones sobre ciertos estereotipos construidos en torno a determinados colectivos, las nociones estáticas y exotizantes del “otrx cultural”, el cercenamiento de derechos y los conflictos que suscitan demandas territoriales.

Las intervenciones de las compañeras del pueblo mapuce instalaron preguntas sobre las articulaciones entre identidad y territorio, de modo de contextualizar las discusiones sobre interculturalidad en una provincia en la que el pueblo mapuce es criminalizado ante el avance de la actividad hidrocarburífera en la meseta o por emprendimientos turísticos en zonas de cordillera. Sin embargo, en ciertas ocasiones eran indagadas en tanto sujetxs “exotizadas” e interrogadas sobre sus particularidades “culturales”, situaciones que generaron momentos de incomodidad “sentida en el cuerpo” (notas de capacitación, Zapala 2018) y sobre los cuales debimos reflexionar como equipo de trabajo. Por su parte, las participaciones de la autora –en el lugar de portadora de un conocimiento “autorizado” desde la universidad– y de la colega de la Subsecretaría de DDHH de la provincia –desde su profesión de abogada–, éramos ubicadas como parte del “nosotrxs argentinxs”, sin supuestas marcas étnicas, pero racializadas como descendientes de migrantes que “bajaron de los barcos”, portadoras de un sentido exclusivo de identidad que requería ser interpelado.

Las presencias diferenciadas y “racializadas” de lxs integrantes del equipo de trabajo exponían las afirmaciones de exotización de la alteridad en los espacios como las escuelas, siendo necesario en algunos encuentros, recuperar aquellos presupuestos fundantes de la nación en la Argentina para desentrañar las marcas de colonialidad que atraviesan las construcciones de un/x otrx.

Cabe destacar que los espacios de plenario –propuestos en los cierres de cada jornada–, permitieron conocer diversos proyectos y experiencias escolares que lxs docentes desarrollan en distantes puntos de la provincia. Las inquietudes que han motivado el trabajo colectivo sobre interculturalidad en escuelas a las que asisten estudiantes del pueblo mapuce y de origen migrante latinoamericano, no se limitaron a proponer prácticas situadas en el bilingüismo –en consonancia con las políticas del estado provincias–. Las apuestas que describieron algunxs docentes reflejaron iniciativas gestadas colectivamente desde el trabajo interdisciplinar, consistentes en la elaboración de materiales alternativos e iniciativas de trabajo en el aula y en espacios más amplios como los actos escolares.

Las tensiones sobre las posibilidades de repensar-nos en la construcción de la nación como un campo de disputa y como parte de una matriz civilizatoria que se reactualiza en contextos de recolonialidad de la naturaleza y de saberes, se expresaron en los encuentros y en la elaboración de trabajos grupales de cierre del taller. Las propuestas presentadas por escrito una vez finalizada la capacitación, reflejaron diversos procesos

de vinculación con las temáticas: actividades focalizadas en la “celebración” de lo diverso con la recuperación de “comidas”, “música”, “juegos”, “cuentos” de migrantes latinoamericanos y pueblos originarios; armado de materiales escolares con información sobre historias de migrantes y pueblos originarios; incorporación de experiencias y del conocimiento mapuce al currículo escolar con el propósito, tal como indicó una docente, de “fortalecer la identidad de los alumnos y sus familias” (notas de la capacitación, Andacollo 2018).

En las localidades en las que se llevan a cabo proyectos y actividades que involucran la articulación con las familias de lxs estudiantes, se reflejan discusiones colectivas sostenidas en el tiempo entre lxs propixs docentes,<sup>14</sup> con el fin de gestar experiencias disruptoras en los actos escolares (izamiento de distintas banderas, organización de una bandera colectiva), intervenciones artísticas (murales que reflejen los diversos orígenes de lxs estudiantes), circulación de materiales audiovisuales sobre genocidio, charlas debate con invitadxs de organizaciones mapuce y migrantes. Las iniciativas compartidas tienen historia en las localidades y las demandas hacia el sindicato y la universidad refieren a la necesidad de propiciarse espacios de encuentro entre docentes de diversas escuelas, dadas las distancias que los separan cuando viven y trabajan en el “interior de la provincia”. Por ello en el año 2019 se continuará trabajando con lxs docentes que participaron de las capacitaciones, socializando sus propuestas y puliendo alternativas en forma colectiva. Se prevé también un encuentro con lxs docentes en el Centro de Educación Intercultural del Lof Puel Pvjv (ubicado a unos quince kilómetros de Neuquén Capital) y la publicación de algunos trabajos presentados.

14. Elena Achilli señala la vigencia de *interculturalidades en acto* en tanto prácticas “que se fueron tejiendo en el mismo hacer, en los distintos y contradictorios sentidos en juego: el de las políticas oficiales, de los grupos magisteriales, el de los padres indígenas o criollos” (2008, p. 135).

### ***Ejes de indagación compartidos***

Tal como fuera señalado, se trabajó en torno a la construcción de alteridades en la Argentina y su relación con los mecanismos estatales de diferenciación territorial modelados por matrices clasificadoras de las poblaciones (Briones, 2005), de modo de promover un análisis crítico sobre la vigencia de argumentaciones que subrayan al/lx “otrx” indígena o migrante como disruptor/x de una identidad mononacional y como sujetx que disputa derechos y territorios. La desnaturalización del imaginario de habitar un estado moderno y civilizado que requería la profunda modificación de su composición poblacional (Belvedere *et al.*, 2007) –desde la eliminación de la población originaria y desde la “integración” de lxs migrantes– constituyó otro de los ejes vertebradores de las discusiones en el espacio de formación con lxs docentes. La difusión de estudios referidos a las dinámicas transfronterizas que franquearon en la región las delimitaciones establecidas por los estados nacionales y que construyeron nuevas territorialidades, formaron parte de las jornadas de trabajo en los encuentros, de modo de desandar miradas “extranjerizantes” del pueblo mapuce y estigmatizantes de las poblaciones migrantes de países limítrofes.

Tal como advierten Díaz y Rodríguez de Anca (2003), la interculturalidad se configura como un campo de disputa en el que “conviven” significados y prácticas diferenciales. Por ello el espacio de formación se propuso sostener la circulación de experiencias escolares en curso que pudieran tensionarse con las perspectivas de análisis compartidas por las compañeras mapuce y las lecturas y actividades propuestas. En varias oportunidades tal como se describió, se corrió el riesgo de folklorizarse los conocimientos transmitidos por las mujeres mapuce que asistían a los encuentros, situadas en un lugar de “exotización” y como portadoras de “una cultura” diferente. Estos riesgos constituyeron parte de reflexiones grupales que consideramos que se vinculan a nuestras formaciones como educadorxs, desde las cuales tendemos a deshistorizar a lxs actorxs, situarlxs como un “otrx” cultural pasible de ser reconocido, sin instalar cambios políticos y epistemológicos profundos que atiendan las autonomías en la generación y transmisión de saberes. Catherine Walsh (2009) señala la vigencia de una

interculturalidad relacional desde la cual se promocionan espacios de encuentro entre culturas como intercambios simbólicos que se valoran en términos de igualdad. Sin embargo, su ímpetu celebratorio de la diversidad tiene el riesgo de partir del desconocimiento de las relaciones de poder y los procesos de racialización y despojo que han atravesado históricamente las construcciones de alteridad.

Ante las situaciones de exotización de las compañeras mapuce, se alentó la posibilidad de desandar una desnaturalización de las culturas como aisladas y estáticas, para articular las demandas de educación intercultural con los conflictos territoriales del pueblo mapuce y su criminalización en áreas en las que avanza la explotación hidrocarbúrfica. Se sostuvieron instancias de reflexión que permitieron instalar como ejes de debate las transformaciones territoriales y productivas del norte patagónico y los efectos que el extractivismo tiene en los territorios. Asimismo, la problematización de las concepciones dualistas de cultura/naturaleza vigentes en los discursos escolares, se constituyó en un punto de reflexión para instalar diversos regímenes de naturaleza que no necesariamente se circunscriben a una lógica depredatoria de los llamados “recursos naturales”. Lo señalado implica reconocer que existen iniciativas y demandas que instalan una construcción alternativa de la relación con el territorio tal como el pueblo mapuce lo manifiesta.<sup>15</sup>

La necesidad de ensamblar el desafío de la interculturalidad con la descolonización del saber y de la naturaleza resulta imperioso en contextos extractivistas, de modo de “articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplicador, que apuntala hacia la posibilidad de no solo co-existir sino de *con-vivir* (de vivir “con”)” (Walsh, 2009, p. 13).

En el espacio de formación se focalizó como un eje de debate, el mapeo de los conflictos en los territorios, de modo de reflejar que la histórica presencia de poblaciones de diversa procedencia étnica y nacional en el norte de la Patagonia ha tensionado los proyectos políticos hegemónicos del Estado y los modelos de explotación ilimitada de la naturaleza, al tiempo que las demandas por derechos y por el reconocimiento territorial y de las diferencias cobran vigencia como disputas del discurso de monocultura nacional. Estos procesos que involucran resistencias territorializadas y la articulación de organizaciones sociales como la Confederación Mapuce de Neuquén y la Pastoral de Migraciones, son permanentemente solapados por un ideal integracionista y por la promoción de un modelo de desarrollo extractivista que se instala desde los organismos estatales como el único posible.

Asimismo, se recuperó en la dinámica de taller cómo en los espacios escolares se piensan colectivamente estrategias desde las cuales poder dirimir tensiones entre la vigencia de los mandatos de difusión de un sentido nacional homogéneo, las discusiones sobre la diversidad cultural y las posibilidades de concretar proyectos interculturales que problematizan las matrices extractivistas que profundizan desigualdades y despojos territoriales y de saberes otros.

Tal como fuera señalado, dicha propuesta de formación se produjo en un contexto de fuertes disputas políticas, debido al avance de las fronteras del extractivismo y de la criminalización del pueblo mapuce. Asimismo, la articulación se estableció en el marco del fortalecimiento de vínculos establecidos –desde diferentes espacios y actividades– entre investigadorxs y docentes con inserción en la Universidad Nacional del Comahue y el Conicet y miembros de organizaciones sociales y sindicales, especialmente con mujeres del Lof Puel Pvjv. Estos espacios de articulación constituyen un desafío que interpela la práctica de investigación desde la universidad y el Conicet en la consolidación de una proyección gestada desde las luchas y saberes que las comunidades mapuce y organizaciones de migrantes están desplegando en los territorios (Alonso &

15. En el documento “Educación para un Neuquén intercultural”, elaborado en el año 2000 por ‘Norgvbamtuleayñi (Equipo de Educación de la COM) expresa que “reivindica históricamente la resistencia cultural a partir de haber ejercido prácticas educativas propias, dentro de un sistema educativo que es familiar y comunitario, y que, por otra parte, se basa en otras coordenadas, como el ser permanente y orientado por las autoridades originarias, y en un sistema de comunicación donde no hay distinción tajante entre sociedad y naturaleza” (Díaz & Rodríguez de Anca, 2011, p. 120).

Trpin, 2018). Como científicos sociales consideramos que nos es imperioso profundizar el estudio de las relaciones estructurales de dominación con los territorios en los que anclamos nuestras investigaciones y problematizar categorías como la interculturalidad desde y a partir de los actorxs involucradxs en las transformaciones territoriales impulsadas por la matriz extractivista.

## Interculturalidad y construcciones de alteridad

En el espacio de formación, la reflexión acerca de los efectos que el ideario integracionista tuvo en espacios estatales como las escuelas, involucró la problematización de las construcciones de alteridad en la Argentina. Esta línea de análisis habilitó desentrañar los procesos de adscripciones identitarias “a partir del establecimiento de diferencias y límites entre nosotros/yo y otros/otro, sobre la base de marcas (visibles o simbólicas) “usadas” para fijar la diferencia, la alteridad” (Montesinos, 2005, p. 41).

Ha sido enriquecedor el aporte de Rita Regato (2007), quien señala que, en nuestro país, la sociedad nacional ha sido resultado del terror étnico, del pánico a la diversidad, forzándose “una construcción mítica orientada a la cohesión de grupos de disímil procedencia, que debían homogeneizarse como requisito para construcción de la nación” (Montesinos, 2005, p. 47). Para la creación de un “pueblo” no se incorporaron las identidades preexistentes ni las de poblaciones limítrofes, y se avalaron procesos de exterminio, invisibilización, trasplante poblacional y homogeneización llevados a cabo como una “aplanadora cultural” y poblacional (Segato, 2007 citado por Belvedere *et al.*, 2007).

Estos procesos fueron abordados como parte de lo que Claudia Briones señala como históricas formaciones nacionales de alteridad, en tanto los estados no solo producen categorías y criterios de identificación, clasificación y pertenencia, sino que “regulan condiciones de existencia diferenciales para los distintos tipos de otros internos que se reconocen como formando parte histórica o reciente de la sociedad sobre la cual un determinado Estado nación extiende su soberanía” (2005, p. 16). Considera la alteridad como parte de prácticas cuyo efecto de poder marca lo propio y lo ajeno, lo interno y externo, inscribiendo en las subjetividades a ciertos sectores como *otro cultural* (Briones, 1998). La autora encuentra en la categoría de hegemonía un complemento para explicar la reproducción de desiguales a través de procesos culturales y analizar “relaciones complejas que, derivando en la generación de coerciones, pero también formas sutiles de consenso y consentimiento, han sido soporte material para que la alteridad de grupos diversos se re-produjera” (Briones, 1998, p. 94).

En todo el taller han constituido una referencia tanto Briones como Segato, quienes retoman a Etienne Balibar para comprender la conformación de las sociedades nacionales. El autor vuelve sobre la categoría de hegemonía al analizar la nacionalización de las sociedades con la consolidación de las formaciones estatales: ante otras opciones de formas estatales, las burguesías nacionales terminaron por imponerse como hegemónicas, “reestructurando el Estado en la forma nacional y modificando la situación del resto de las clases, lo que explica la génesis simultánea del nacionalismo y del cosmopolitismo” (Balibar, 1991, p. 141). En este proceso la etnicidad es situada en su carácter funcional a la construcción de la nación. Balibar habla de la etnicidad ficticia para referirse a la comunidad formada por el Estado nacional: se etnifica la diferencia social que manifiesta antagonismos irreconocibles, dándole forma de división entre lo nacional “verdadero” y lo nacional “falso” (Balibar, 1991, p. 155). Para Rita Segato (2007), la construcción de la nación descrita por este autor para Francia, representa el caso argentino, en el sentido de que en nuestro país la construcción de la nación se



funda desde la “etnicidad ficticia” en tanto “fabricada”. “Allí, el Estado nacional, frente a la fractura capital/interior y a los contingentes de inmigrantes europeos que se agregaron, presionó para que la nación se comportase como una unidad étnica dotada de una cultura singular propia homogénea y reconocible” (Segato, 2007, p. 49). La escuela y la familia en el marco de los estados nacionales no pueden sino entenderse como parte del “aparato ideológico dominante en las sociedades burguesas”, como productoras de etnicidad ficticia, en tanto base de la hegemonía del nacionalismo en los estados modernos.

Algunas de las discusiones con lxs docentes en el espacio de formación giró en torno a cómo la matriz clasificatoria de los estados nacionales construye alteridades y traza distancias: ciertas poblaciones “externas” con rasgos aindiados que provienen de países latinoamericanos son calificadas como “no deseadas” (Segato, 2007), en tanto ponen en cuestión el ideario de crisol de razas que sostiene una nación homogénea construida como blanca y de origen europeo. Este mito ha inscripto prácticas de discriminación generalizada cuyo centro es una identidad excluyente y una vigilancia sobre la diversidad: la escuela ha sido estudiada como un anclaje central en la negación de la presencia de “otros/as” diversos/as, provenientes, centralmente, de países latinoamericanos/as (Novaro, 2011). La escuela operó como difusora “de un ‘nosotrxs’ distinto de lxs ‘otrxs’ –muchas veces pobres, migrantes de países limítrofes o del interior– considerándose a estos últimos como inferiores, estigmatizables” (Thisted, 2011, p. 46), contribuyendo a la naturalización de dichas categorías. Según María Paula Montesinos, la conflictiva relación “nosotrxs/otrxs”, fue encarnada a través de la “integración cultural”, eliminando los aportes de las diferentes culturales, idealizando la premisa de un país conformado por inmigrantes europeos y no con población originaria y migrantes “latinoamericanos ni afrodescendientes: esta representación determinará las distintas valoraciones frente a los orígenes de otros contingentes migratorios, “ocultando/negando nuestra historia forjada de discriminaciones y diferencias” (2005, p. 48).

Consideramos que la difusión en el espacio de formación en educación e interculturalidad de algunos estudios que otorgan el marco desde el cual observar las porosidades de los estados pensados como naciones y las fronteras en territorios delimitados, pone de relieve las marcaciones por el origen étnico-nacional vigentes en espacios institucionalizados como las escuelas; marcaciones que derivan en ciertas prácticas discriminatorias (Domenech, 2007; Grimson & Jelin, 2006; Novaro, 2009 y 2011; Sinisi, 1999) y las tensiones que supone la escolarización en términos de nacionalidad monocultural.

La inclusión de interculturalidad en la vida escolar, desde la presencia de la Wenufoye o de banderas latinoamericanas en actos escolares, la incorporación de palabras en lenguas originarias, la programación de actividades que indagan sobre comidas y juegos del pueblo mapuce y de población migrante, se constituyen en preocupaciones y expresiones de lo que consideran lxs docentes habilitar lo diverso en las escuelas de Neuquén. Esto se instala como un marco desde donde se piensa la presencia de poblaciones de diferente procedencia, sosteniéndose una mirada exotizante sobre lxs “otrxs”, que denota la importancia de habilitar prácticas descolonizadoras. Ante esta tendencia, resulta relevante la difusión entre lxs docentes de estudios basados en la etnografía que recuperan la indagación sobre cómo en los espacios escolares se dirimen encrucijadas entre la vigencia de los mandatos de difusión de un sentido nacional homogéneo, prácticas de discriminación por el lugar de nacimiento y las discusiones sobre la diversidad cultural, así como las tensiones identitarias presentes en la escuela ante lxs niños de pueblos originarios, migrantes y descendientes de migrantes (Beheran, 2009; Novaro, 2012; Padawer, 2010; Szulc, 2015) y sus diversas experiencias formativas.

## Aperturas para continuar desandando la educación intercultural

En la provincia en la que se consolidó la explotación de hidrocarburos como el único modelo posible y en la que se gestaron políticas que legitiman la promoción del *fracking* en territorios que habita el pueblo mapuce, sostuvimos un espacio de formación en interculturalidad que no desatendiera dichos procesos.

Desde lxs más de cuatrocientos docentes que participaron del curso-taller “Interculturalidad, Escuela y Derechos Humanos” se expresó una preocupación: cómo dar cuenta en los espacios escolares de “lo diverso”, como respuesta a la “integración” cultural que lo ocultó, al tiempo que historizar los despojos en los territorios. Como proyección escolar observamos que el “multiculturalismo” o los programas provinciales de bilingüismo, son alentados por políticas estatales que culturalizan a los colectivos y los desvinculan de las relaciones de desigualdad y de las históricas relaciones de poder.

Desde una mirada crítica de esta tendencia estatal, Segato cuestiona los esquemas contruidos en otros contextos que no comparten las problemáticas y tensiones “geopolíticas” de los países latinoamericanos, y que limitan las posibilidades de pensar alternativas para...

... trabajar, elaborar, robustecer y dar voz a las formas históricas de alteridad y desigualdad existentes. En general, el discurso de la globalización nos invita a olvidar ese marco histórico, el de la historia de la nación y de los conflictos característicos y emblemáticos de cada sociedad. (2002, p. 119).

Pero la pregunta que generan estos posicionamientos para algunxs autorxs y que tiene injerencia en la cotidianeidad escolar es: ¿cómo compatibilizar los conflictos generados por desigualdades que demandan políticas de redistribución y conflictos generados por desigualdades de reconocimiento de lo diverso? O más aún, ¿es posible enmarcarlas en los contextos escolares? Parte de estas inquietudes son transmitidas por Nancy Fraser (1997), para quien el reconocimiento y la redistribución marca soluciones a los conflictos materiales y culturales en términos diferentes, ya que mientras las soluciones de reconocimiento presuponen el derecho a la especificidad y por lo tanto la diferenciación de los grupos, la redistribución tiende a socavarla al pregonar derechos de igualdad.

Sin embargo, la autora proyecta la posibilidad de soluciones transformativas que es importante considerar para pensar la interculturalidad: una redistribución de las relaciones de producción capitalista acompañada por una deconstrucción que permita una reestructuración profunda de las relaciones de reconocimiento (Fraser, 1997, p. 52). Taylor (1992) y Kincheloe y Steinberg (2000) abren interesantes puertas de debate para pensar la actual difusión de los términos de multiculturalismo y reconocimiento como estrategias contrahegemónicas positivas y como producto de luchas y confrontaciones. Taylor sostiene su argumentación desde reclamos sociales y desde políticas de Estado que deben, a su entender, permitir revisar las imágenes de inferioridad de grupos como los pueblos originarios y lxs migrantes, para así, consolidar una lucha por la libertad, la igualdad y la valoración de las diferentes culturas, a través del acuerdo de *metas colectivas* definidas por acuerdos provisorios y atendiendo los marcos históricos en los cuales se encuadran. Sin embargo, no debe perderse de vista que el diálogo intercultural no deja de mostrar relaciones de poder, a pesar de que corrientemente, para Kincheloe y Steinberg, las formas más difundidas de multiculturalismo han sido esquivas en utilizar el término opresión.

Estar atentxs a los contextos tempororo-espaciales involucra en re-pensar el “entre” que viene de la mano de la idea interculturalidad, “nombrando no solo las injusticias del pasado, sino las del sistema presente” (Briones, 2002, p. 411) y atendiendo a la relacional

re-creación e interrelación de espacios locales, provinciales, nacionales y mundiales, reconociéndolos como “espacios donde el entramado de campos de negociación complejos entre los muy diversos actores” (Briones, 2002, p. 412) puede dirigir múltiples orientaciones de las políticas de interculturalidad. Sostener dichas políticas parte de la constatación de las asimetrías “entre culturas, de la hegemonía de ciertas culturas sobre otras (...) de relaciones de poder dentro de las culturas y de las asimetrías de las relaciones de género dentro y entre culturas” (Estermann, 2014, p. 356).

El reto en nuestro país y en las provincias es grande: no dejar que el torbellino de las modas multiculturalistas defina las preocupaciones en las escuelas y habilitar los debates sobre la actualización de la colonialidad de la naturaleza y de los saberes en contextos en los que las demandas territoriales de los pueblos originarios y su criminalización se expresan en los territorios.

Pensar la interculturalidad desde las escuelas y espacios de formación implica deconstruir las nociones de estado y de sociedad nacional, así como las miradas y modelos extractivistas que refuerzan el control moderno de la naturaleza y de los saberes, además de, tal como nos desafía Estermann, sostener dicha categoría “como herramienta crítica y emancipadora tiene que apuntar a una reflexión en torno a los grandes parámetros del pensamiento crítico: clase social, identidad, (y diversidad) cultural-religiosa y género” (2014, p. 357).

## ○ Referencias bibliográficas

---

- » Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología social*, (2), 5-18.
- » \_\_\_\_\_. (2008). Formación docente e interculturalidad. *Diálogos Pedagógicos*, 6(12), 121-138.
- » \_\_\_\_\_. (2016). Antropología y políticas educativas interculturales (notas sobre nuestro quehacer en contextos de desigualdad social). *Claroscuro*, (1), 57-74.
- » Alonso, G. & Díaz, R. (2018). Cuerpo y territorio desde lo alto de una torre: visibilidad, protagonismo y resistencia de mujeres mapuce contra el extractivismo. En Gómez, M. & Sciortino, S. (comp.), *Mujeres indígenas y formas de hacer política: un intercambio de experiencias situadas en Brasil y Argentina*, pp. 27-58. Temperley: Tren en movimiento.
- » Alonso, G. & Trpin, V. (2018). Territorios y cuerpos en el norte de la Patagonia: desafíos teóricos y metodológicos en tiempos de extractivismo. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, año 11 (12). Mar del Plata. Recuperado de: <https://estudiosmaritimossociales.org/archivo/remss-13/dossier-alonso-trpin/>
- » Balibar, E. (1991). La forma nación: historia e ideología. En Balibar, E. & Wallerstein, I., *Raza, nación y clase*, pp. 135-166, Madrid: IEPALA.
- » Beheran, M. (2009). Niños/as y jóvenes bolivianos/as en la ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar. *Revista Estudios Migratorios Latinoamericanos*, (67), 375-396.
- » Belvedere, C., et al. (2007). Racismo y discurso: una semblanza de la situación argentina. En Van Dijk, T. (coord.), *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- » Briones, C. (1998). *La alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Del Sol. Primera Parte.
- » \_\_\_\_\_. (2002). Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: Poéticas y políticas de (auto)marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. En Füller, N. (ed.), *Interculturalidad y Política. Desafíos y Posibilidades*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú e Instituto de Estudios Peruanos.
- » \_\_\_\_\_. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En Briones, C. (ed.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, pp. 9-35. Buenos Aires: Antropofagia.
- » Díaz, R. & Rodríguez de Anca, A. (2003). La interculturalidad en debate. *Astrolabio*, (1).
- » \_\_\_\_\_. (2011). Desafíos interculturales, cruces políticos y educaciones diferentes: una aproximación al debate desde la provincia de Neuquén, Patagonia, Argentina. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 113-126.
- » Domenech, E. (2007). Migraciones contemporáneas y pluralismo cultural en la Argentina: el discurso oficial y las prácticas escolares. En Jardim, D. (org.), *Cartografias da imigração: interculturalidad e políticas públicas*, pp. 19-45. Porto Alegre: UFRGS.

- » Escobar, A. (2005). Depois da Natureza - Passos para uma Ecologia Política antiessencialista. En Parreira, C. & Alimonda, H. (orgs.), *Políticas Públicas Ambientais Latinoamericanas*, pp. 17-64. Brasília: Abaré/FLACSO.
- » Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. En *Polis* (Santiago), 13(38), 347-368.
- » Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- » Grimson, A. (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina. En Grimson, A. & Jelin, E. (comp.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derecho*, pp. 69-97. Buenos Aires: Prometeo.
- » Kincheloe, J. & Steinberg, S. (2000). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- » Machado Aráoz, H. (2010). Territorio, colonialismo y minería transnacional: Una hermenéutica crítica de las nuevas cartografías del imperio. En *III Jornadas del Doctorado en Geografía*. La Plata: UNLP-FAHCE.
- » \_\_\_\_\_. (2014). *Potosí, el origen. Genealogía de la minería contemporánea*. Buenos Aires: Mar Dulce.
- » Montesinos, M. P. (2005). En torno a la diversidad sociocultural. Algunas relaciones posibles entre migraciones, Estado, sociedad y educación en Argentina. En Domenech, E. (comp.), *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*, pp. 41-68. Córdoba: CEA.
- » Novaro, G. (2009). Palabras desoídas – palabras silenciadas – palabras traducidas: voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires. *Educação*, 34(1), 47-64.
- » \_\_\_\_\_. (coord.). (2011). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- » \_\_\_\_\_. (2012). De Bolivia no saben nada, ellos ya hicieron su vida acá. Experiencias migratorias y transmisión intergeneracional de saberes e identificaciones. En *Actas del Tercer Congreso Latinoamericano de Antropología ALA 2012*. Chile.
- » Ojeda, D. (2016). Los paisajes del despojo: propuestas para un análisis desde las econfiguraciones socioespaciales. *Revista Colombiana de Antropología*, 52(2), 19-43.
- » Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. En *Horizontes Antropológicos*, 16(34), 349-375.
- » Passarelli, A. & Svampa, M. (2016). Reflexiones acerca de las desigualdades en América Latina. *Divulgatio*, 1(1). Recuperado de: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/274>
- » *Río Negro* (30 de noviembre de 2017). La Confederación Mapuche denunció una “embestida judicial” en contra de las comunidades. Recuperado de: <https://www.rionegro.com.ar/la-confederacion-mapuche-denuncio-una-embestida-judicial-en-contra-de-las-comunidades-JF4007847/>
- » Segato, R. (2002). Identidades políticas y alteridades históricas: Una crítica a las certezas del pluralismo global. *Nueva Sociedad*, (178), pp. 104-125.
- » \_\_\_\_\_. (2007). *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de política de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.

- » Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld, M. R. & Thisted, J. (comps.), *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, pp. 189-234. Buenos Aires: Eudeba.
- » Svampa, M. & Viale, E. (2014). Hacia una conceptualización general. Del Consenso de Washington al Consenso de los Commodities. En Svampa, M. & Viale, E., *Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo*, pp. 15-43. Buenos Aires: Katz.
- » Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Anthropologica*, 33(35), pp. 235-253.
- » Taylor, C. (1992). The Politics of Recognition. *Working Papers and Proceedings of the Center for Psychosocial Studies*, (51), 1-30.
- » Thisted, S. (2011). Escuelas en la trama de las desigualdades y las diferencias culturales. Debates y aportes para pensar la educación intercultural. En Elichiry, N. (comp.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*, pp. 53-58, Buenos Aires: Noveduc.
- » Trpin, V. & Rodríguez, D. (2017). Transformaciones y tensiones en territorios productivos del norte de la Patagonia. Trabajo presentado en *X Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales Argentinos y Latinoamericanos*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- » Ulloa, A. (2001). Transformaciones en las investigaciones antropológicas sobre naturaleza, ecología y medio ambiente. *Revista colombiana de antropología*, (37), 188-207.
- » Valiente, S. & Radovich, J. C. (2016). Disputas en el territorio por actividades tipo enclave en norpatagonia y patagonia austral argentina. *Cardinalis*, año 4, (7), 35-67.
- » Villarreal, J. & Meza Huecho, L. (2015). *Informe Histórico-antropológico. Relevamiento territorial Lof Campo Maripe. Pueblo Mapuce. Provincia de Neuquén*. Neuquén: MS.
- » Wagner, L. S., & Pinto, L. H. (2013). Ambientalismo(s) y bienes naturales: desafíos al extractivismo en Argentina y Brasil. *Letras Verdes. Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales*, (14), 69-94. Quito: FLACSO - Ecuador
- » Walsh, C. (2009). Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. Trabajo presentado en *XII Congreso ARIC*. Florianópolis, Brasil.

### Verónica Trpin

Doctora y magíster en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones. Profesora en Historia, Universidad Nacional del Comahue. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y vicedirectora del Instituto Patagónico en Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET-UNCo). Docente e investigadora de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina. Correo electrónico: vtrpin@hotmail.com