

# Transdisciplinar

Revista de Ciencias Sociales

Vol. 3 Núm. 5 Julio-Diciembre 2023

ISSN: 2683-3255



UANL®

CENTRO  
ESTUDIOS  
HUMANÍSTICOS

# Transdisciplinar

## Revista de Ciencias Sociales

Notas para pensar la Interculturalidad  
en la Universidad. Reflexiones sobre una  
experiencia de extensión universitaria con  
Pueblos Originarios en Pandemia desde un  
enfoque antropológico educativo

Notes to think about Interculturality at the University.  
Reflections on a university extension experience with  
Native Peoples in a Pandemic from an educational  
anthropological approach

Itati Liliana Arce  
Universidad Nacional de San Luis, Argentina  
<https://orcid.org/0000-0002-9419-8307>

Oscar Campos  
<https://orcid.org/0009-0006-7521-5112>

Ana Beatriz Palma  
<https://orcid.org/0009-0004-8478-2747>

Catalina Ya Umuk Barroso  
<https://orcid.org/0009-0003-4533-3669>

José Luis Jofré  
<https://orcid.org/0000-0003-2144-2708>

Sergio Raúl Gómez

<https://orcid.org/0009-0005-0207-9861>

Bambina Dorotea Stinga

<https://orcid.org/0009-0002-4781-4047>

Alejandro Nuñez Manquez

<https://orcid.org/0009-0002-9917-0888>

Fecha entrega: 24-04-2023 Fecha aceptación: 15-06-2023

Editor: Beatriz Liliana De Ita Rubio. Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2023, Arce, Itati Liliana. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/transdisciplinar3.5-84>

Email: [itatiarce@gmail.com](mailto:itatiarce@gmail.com)

[pucuyhuarpe@gmail.com](mailto:pucuyhuarpe@gmail.com)

[catalinabarroso25@gmail.com](mailto:catalinabarroso25@gmail.com)

[joseluisjofre@yahoo.com.ar](mailto:joseluisjofre@yahoo.com.ar)

[sergiogomez21@gmail.com.ar](mailto:sergiogomez21@gmail.com.ar)

[bambinastinga@gmail.com](mailto:bambinastinga@gmail.com)

[amanzquez@unsl.edu.ar](mailto:amanzquez@unsl.edu.ar)

Notas para pensar la Interculturalidad en la  
Universidad. Reflexiones sobre una experiencia  
de extensión universitaria con Pueblos  
Originarios en Pandemia desde un enfoque  
antropológico educativo

Notes to think about Interculturality at the  
University. Reflections on a university extension  
experience with Native Peoples in a Pandemic  
from an educational anthropological approach

Itati Liliana Arce<sup>1</sup>

Oscar Campos<sup>2</sup>

Ana Beatriz Palma<sup>3</sup>

---

1 Docente, investigadora y extensionista, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. E-mail: [itatiarce@gmail.com](mailto:itatiarce@gmail.com)

2 Samay de la comunidad Palma-Ayayme, Pueblo Huarpe. Tayta, Educadora indígena (Educación Intercultural Bilingüe). Extensionista, Universidad Nacional de San Luis. Pueblo Preexistente al Estado Argentino. E-mail: [pucuyhuarpe@gmail.com](mailto:pucuyhuarpe@gmail.com)

3 Samay de la comunidad Palma-Ayayme. Pueblo Huarpe. Tayta, Educadora indígena (Educación Intercultural Bilingüe). Extensionista,

Catalina Ya Umuk Barroso<sup>4</sup>

José Luis Jofré<sup>5</sup>

Sergio Raúl Gómez<sup>6</sup>

Bambina Dorotea Stinga<sup>7</sup>

Alejandro Nuñez Manquez<sup>8</sup>

**Resumen:** El presente ensayo es una sistematización colectiva de una experiencia de trabajo común entre integrantes de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), en la República Argentina, e integrantes de diversas comunidades indígenas pertenecientes al Pueblo Nación Huarpe. Esta experiencia formó parte de un proyecto de extensión universitaria y tiene relación, a su vez, con el Programa de Pueblos Indígenas de la UNSL. Este ensayo recoge un conjunto de reflexiones críticas en torno a las dificultades que se presentan en la construcción de espacios interculturales en el marco de las instituciones universitarias.

**Palabras clave:** Extensión Universitaria, Pueblos Indígenas, Pueblo

---

Universidad Nacional de San Luis. Pueblo Preexistente al Estado Argentino.  
E-mail: [pucuyhuarpe@gmail.com](mailto:pucuyhuarpe@gmail.com)

4 Samay comunidad pinkanta Pueblo Nación Huarpe Pinkanta. Tayta, educadora indígena (Educación Intercultural Bilingüe), Estudiante del Profesorado de Educación Especial, Universidad Nacional de San Luis. Pueblo Preexistente al Estado Argentino. E-mail: [catalinabarroso25@gmail.com](mailto:catalinabarroso25@gmail.com)

5 Docente, investigador y extensionista Universidad Nacional de San Luis. Argentina, E-mail: [joseluisjofre@yahoo.com.ar](mailto:joseluisjofre@yahoo.com.ar)

6 Docente, investigador y extensionista Universidad Nacional de San Luis. Argentina. E-mail: [sergiogomez21@gmail.com.ar](mailto:sergiogomez21@gmail.com.ar)

7 Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz. Docente, investigador y extensionista jubilada. Universidad Nacional de San Luis. Argentina. E-mail: [bambinastinga@gmail.com](mailto:bambinastinga@gmail.com)

8 Docente, investigador y extensionista Universidad Nacional de San Luis. Argentina. E-mail: [amanzquez@unsl.edu.ar](mailto:amanzquez@unsl.edu.ar)

Huarpe, interculturalidad crítica, antropología educativa

**Abstract:** This essay is a collective systematization of a common work experience between members of the National University of San Luis (UNSL), in the Argentine Republic, and members of various indigenous communities belonging to the Huarpe Nation People. This experience was part of a university extension project and is related, in turn, with the UNSL Indigenous Peoples Program. This essay includes a set of critical reflections on the difficulties that arise in the construction of intercultural spaces within the framework of university institutions.

**Keywords:** University extension, indigenous peoples, Huarpe people, critical interculturality

## Introducción

La siguiente presentación a modo de notas o apuntes reflexivos tiene por objetivo sistematizar la experiencia de diálogo entre integrantes de la Universidad Nacional de San Luis junto con comunidades indígenas urbanas que residen en la ciudad de San Luis, en la República Argentina. Estos diálogos se dieron en el período comprendido entre los años 2018 - 2021. Desde la primera fecha distintos espacios académicos de esta universidad trabajan con integrantes de pueblos originarios en la incorporación de perspectivas interculturales en la educación superior, disputando así diferentes miradas, sentidos y prácticas en torno a la diversidad cultural en la formación universitaria.

Interesa entonces describir el proceso de construcción e implementación de uno de los espacios de trabajo que se formalizó como un Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) con comunidades Huarpes urbanas, en un contexto de consolidación de políticas culturales neoliberales y de creación de diferentes dispositivos universitarios de vinculación con pueblos originarios. En el primer apartado, apuntamos consideraciones generales acerca de la formación de alteridades a nivel local, que permiten contextualizar e historizar ciertas narrativas y políticas provinciales en materia indígena. En segundo lugar, describimos algunos procesos de institucionalización de espacios interculturales en la UNSL, a partir de la creación de convenios y programas de cooperación mutua con pueblos originarios, identificando así ciertas perspectivas interculturales en disputa. En el tercero y cuarto apartado analizamos reflexivamente el proceso de construcción e implementación de un proyecto

de extensión, que se vio fuertemente reconfigurado a partir de situación pandémica a nivel mundial, pero sobre todo a partir de la apertura a un diálogo intercultural crítico, que más que certezas fue habilitando deconstrucciones problematizadoras de las prácticas extensionistas.

## **I. Notas contextuales sobre la formación de alteridades en la provincia de San Luis**

En el proceso de formación del Estado nación argentino, la construcción o “invención” de una comunidad (Anderson, 1993) se basó, en parte, en un “ideario nacional” blanco y europeo que operó como homogeneizador y silenciador de las diversidades socio-étnicas del territorio. La metáfora del “Crisol de Razas”, ocultó el genocidio (Lenton, 2011) y etnocidio sistemático por parte del estado hacia los Pueblos Originarios. En consecuencia, esos “*otros internos*” quedaron expulsados del proyecto modernizador, cimentando una narrativa de una nación “sin indígenas” y “sin afrodescendientes”. Según Briones (2008), esta matriz productora de jerarquías socioculturales diferenciales produjo lógicas de clasificación, identificación y distinción, entre unos supuestos legítimos pobladores (“blancos” y “civilizados”) y “esos otros” internos representados por indios, mestizos, migrantes y afrodescendientes. Este interjuego de marcaciones sociales se constituyó a partir de clivajes económicos, políticos, sociales en la construcción de dichas categorizaciones hegemónicas (diversidad-desigualdad).

Bajo una lógica, la construcción del Estado nación argentino implicó un proceso de unificación política y cultural del territorio. Sin embargo, éste se constituyó diferencialmente

a escala provincial y regional. Briones (2008) denomina a esta configuración “geografías provinciales de inclusión /exclusión”, donde se administran y regulan las diversidades en un modo particular de explotación económica.

Antes de la constitución del Estado Argentino, las actuales provincias de San Luis, Mendoza y San Juan conformaron una región denominada Cuyo. Este corregimiento o provincia de Cuyo constituyó una división territorial del Imperio Español que incluía, además, parte de las actuales provincias de Córdoba y La Rioja. En consecuencia, entre los años 1568 y 1776, Cuyo formó parte de la Capitanía General de Chile. Puede decirse que, de esta manera, durante más de dos siglos esta región, que hoy forma parte del territorio argentino, fue la zona trans-cordillerana de Chile. Por aquel entonces, y de manera errónea, los españoles llamaron huarpe a todos los habitantes de esta región, hasta el extremo de atribuirle a la región el nombre de “País de los Huarpes”. En este contexto, entre 1598 y 1658, muchos de los integrantes de los pueblos indígenas fueron deportados desde Cuyo hacia Santiago de Chile con destino al sistema de encomiendas asentadas en tal ciudad. Con estos hechos se originó la leyenda de la extinción, por deportación de la población indígena de esta región llamada Cuyo (Obregón-Iturra, 2018).

Por este motivo, entre otros, en la región de Cuyo persiste aún hoy un imaginario de “extinción” huarpe en el sentido común hegemónico, por la cual se considera que “no existen indios en San Luis”. Además, Diego Escolar (2007) en su análisis de los procesos de etnogénesis huarpes, advierte que esta narrativa (que precede desde la misma colonización europea) se profundizó

con la idea de “desindianización”. Esta ideología supone que la incorporación de elementos occidentales en las prácticas culturales indígenas iría en desmedro de su “autenticidad”. Este supuesto efecto de transformación cultural va acompañado por la ideología de la “blanquitud” que impuso la idea que sostiene de que se deja de ser indio “puro” al mezclarse con la sangre blanca. Esta imagen conlleva a crear la representación de que, tras el paso de las generaciones, las “razas” no europeas terminarían por desaparecer<sup>9</sup>.

Será recién a comienzo del siglo XXI cuando en las provincias de San Juan y San Luis, comienza a reconocerse la existencia de pueblos indígenas y este reconocimiento estará asociado a la implementación de una serie normativas por medio de las cuales los gobiernos provinciales consagran parte de los derechos de los pueblos originarios, a nivel local. Al respecto, María Celina Chocobare (2013) define como “tutelares” este tipo de políticas emprendidas por el estado, siguiendo el análisis de Antonio de Souza Lima para el caso de Brasil. Se trataría de políticas gubernamentales destinadas a *poder tutelar* a diferentes movimientos de auto adscripción indígena de familias perteneciente a los pueblos ranqueles y huarpes, otorgándoles así el status jurídico de “indígenas”.

---

9 En el caso Huarpe, además, predomina el mito de “desaparición huarpe”, fundamentada en diferentes construcciones históricas como la “invasión incaica”, y más tarde la asimilación a la sociedad blanca en términos de “mestizaje”, procesos de migración. A esto se le suma un silencio historiográfico y etnográfico en la región de Cuyo, que contribuyó durante mucho tiempo a la legitimación de una narrativa oficial de “extinción”, silenciando otras fuentes históricas, y la presencia y lucha de las comunidades Huarpes en la región (Escolar, 2003).

El carácter de *tutelar* surge de la acción política del estado que define a estos colectivos como “desprotegidos”, susceptibles de ser sujetos a la acción estatal, reconociendo derechos especiales, a modo de reparación histórica. Chocobare (2013) argumenta que estas políticas estatales funcionan no sólo como mecanismos de inclusión al otorgarles beneficios sociales, sino también de diferenciación, ya que les considera destinatarios especiales con una “deuda histórica”.

En San Luis se elaboró un corpus normativo que legalizó las acciones de administración y de regulación de estas familias “adoptadas” por el estado como “ranqueles” y “huarpes”. Estas acciones incluyeron un conjunto de tierras cedidas por el gobierno, la construcción de viviendas, el traslado de las familias a esas zonas y el otorgamiento de subsidios económicos<sup>10</sup>.

Estas políticas de reconocimiento se confrontan con otras desplegadas por el gobierno de San Luis. Junto al reconocimiento de los pueblos indígenas y sus derechos, el gobierno provincial despliega el discurso político de unidad bajo la noción de “puntanidad”. Esta palabra procede del gentilicio “puntano/a” y su origen se remonta al nombre que se le asignó a la ciudad en el contexto de su fundación: “San Luis de la Punta de los Venados Nueva Medina del Río Seco”. Es relevante señalar que hasta el siglo XXI este adjetivo designaba únicamente a los habitantes de la ciudad Capital, sin embargo, en los últimos años el gobierno

---

<sup>10</sup> Se crean así dos comunidades bajo la figura de “municipios”, una al sur de la provincia para los ranqueles y otra al norte para los huarpes, efectivizadas mediante el decreto N° V-0600-2007. En cada uno de ellos se construye una escuela digital y un hospital, además de viviendas para sus pobladores. Quedan por fuera de esta política las comunidades comechingonas, como una diversidad de comunidades originarias urbanas y rurales.

comenzó a usar este gentilicio para designar a todos los habitantes de la provincia de San Luis.

Bajo la lógica decimonónica, la puntanidad confronta a los puntanos con los no-puntanos, los locales versus los extranjeros. Ahora bien, siguiendo la lógica histórica del Estado Argentino, desde principios del siglo XXI se acentúa la distinción entre puntanos legítimos, es decir descendientes de europeos y los “otros internos”, los ranqueles, huarpes y comechingones. Como sostienen Celeste Romá y Ramón Sanz (2018), en la discursividad tutelar del estado puntano, estos “otros internos” son “rescatados” de la sombra histórica gracias a la acción gubernamental y, al mismo tiempo, se los emplaza fuera del paraguas de la puntanidad.

En este marco, con el desplazamiento poblacional hacia las tierras cedidas por el estado provincial, la pretendida reparación histórica se configuró a partir de una lógica de poder que asimiló la identidad cultural a un territorio geográfico específico. Como se señala más arriba, esta asimilación se gestionó desplazando a “algunas” familias de origen huarpe y ranqueles (excluyendo a los pueblos Comechingones) a tierras estatales baldías donde no había asentamientos humanos. Junto con este desplazamiento, el estado les impone una estructura burocrática basada en la lógica del estado moderno, bajo la figura de municipio rural<sup>11</sup>.

---

11 Esta situación de “acompañamiento” (como ellos lo definen) si bien, les permitió valiosos procesos de formación etnopolítica, dejó vulnerables a las comunidades no Pinkanta frente al acceso a determinados recursos económicos y derechos jurídicos que otorga dicho documento oficial. Por este motivo, entre otros, se generaron situaciones de fricciones al interior de estas grupalidades, en cuanto a la mayor legitimidad de unas en desmedro de otras, siendo el estado el otorgador de dicho reconocimiento. Se ha de notar que, si bien, en la ley nacional indígena la autoadscripción es criterio suficiente para el pleno reconocimiento como pueblo originario, en

Junto con estas acciones, San Luis incorpora la dimensión étnica a las políticas sociales asistenciales ya existentes. De esta manera, a los habitantes auto reconocidos indígenas se los incorpora a los planes de ayuda social del estado. Generando una dependencia vital de las comunidades al gobierno de turno (en manos de la misma familia desde 1983).

En relación a estos procesos, acordamos con Rita Segato (2002) quien argumenta que es necesario distinguir entre una diferenciación de alteridades históricas e identidades políticas. Esta distinción resulta pertinente ya que esta gobernanza de corte neoliberal, como la define Briones (2008), paradójicamente promueve una politización de las identidades en un contexto de retiro del estado en materia de responsabilidad social y política. En consecuencia, este tipo de política tutelar enfatiza en el reconocimiento de derechos particulares a determinados sectores sociales en desmedro del reconocimiento de los derechos económicos y de su autonomía.

Un efecto particular de esta lógica del ordenamiento social de la diversidad consiste en que el estado reconoce determinadas parcialidades como indígenas, mientras que otras quedan por “fuera” de dicho estatus jurídico.

Ahora bien, lo descrito hasta aquí no implica que los procesos de reconocimiento se restringen sólo a la esfera gubernamental (Calderón, 2015). Por el contrario, en San Luis muchas familias y comunidades originarias urbanas y rurales que no fueron reconocidas por el estado provincial comenzaron

---

los circuitos burocráticos, el poder legal es un criterio excluyente muchas veces del acceso pleno a determinados derechos, programas y subsidios económicos.

a llevar adelante procesos de visibilización indígena en la esfera pública.

Este es el caso de varias comunidades huarpes entre las que se encuentran las comunidades Palma-Ayayme, la comunidad Cuchi Funes, Chutrum, entre otras. La agrupación huarpe urbana Palma-Ayayme viene luchando desde 2014 por la tramitación de la personería jurídica nacional en el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI, por su sigla) y por su inscripción en el Registro Provincial de Comunidades Originarias (creado en 2008 bajo el Decreto Ley N° V- 613-2008). Lo mismo sucede con las familias huarpes de la comunidad rural Cuchi-Funes [Territorio-Funes] que, al sufrir la expropiación de tierras con fines turísticos por parte del estado, también comenzaron procesos de producción de visibilidad y una lucha etno-política por el reconocimiento. En el mismo derrotero transita la comunidad Chuntrum que habita en las cercanías de San Francisco del Monte de Oro, hacia el norte de la provincia.

Las tres comunidades acompañaron desde el año 2010 a las familias pertenecientes al pueblo Huarpes Pinkanta de la ciudad de San Luis en la lucha por los derechos indígenas, la recuperación de prácticas ancestrales (como lo denominan los comuneros), y la valorización de la identidad étnica a nivel local. La comunidad Pinkanta está integrada por más de 70 familias huarpes que viven en distintas áreas rurales y urbanas de Cuyo, es decir, en los territorios bajo la administración de las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis.

Como estrategia de producción de visibilidad, durante los años 2017 y 2018, estas comunidades desarrollaron un proyecto de

educación intercultural con “talleres huarpes” en escuelas de nivel inicial, primario y secundario de la ciudad de San Luis. Los talleres se desarrollaron en tres Escuelas Públicas Autogestionadas (EPA 15 “Polo Godoy Rojo”, EPA 16 “María Delia Gatica de Montiveros” y EPA 17 “Quintina Acevedo de Mendoza”).

Durante ese período la directora general de estas escuelas públicas autogestionadas aceptó llevar adelante el desarrollo de “talleres huarpes” remunerando a los docentes indígenas. Estos talleres estuvieron a cargo de diez maestros y maestras tradicionales que dentro de las comunidades huarpes se denominan *Taytas*.

El trabajo con niños en dichos talleres de cantos, genealogías familiares y juegos, entre otras dinámicas grupales, generó el auto-reconocimiento público de 300 estudiantes, de un total de 1300 que concurren a las escuelas. De ese grupo, 21 niños y niñas dieron su compromiso a la simbología Huarpe Pinkanta, el mismo día en que junto al resto de los alumnos de cuarto grado de primaria realizaron su promesa a la bandera a la Argentina. Este hecho se constituyó en un hito histórico en la región de Cuyo (Redacción M24, 2018).

Esta experiencia de trabajo en una escuela periférica de la ciudad llevó a este grupo de *Taytas* a acercarse a la Universidad Nacional de San Luis a principios del 2018, con la necesidad de solicitar al Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, el asesoramiento pedagógico para la creación de una escuela pública huarpe en la ciudad de San Luis.

En el apartado que sigue, abordaremos en profundidad este proceso de acercamiento a la universidad.

## 2. Notas sobre la interculturalidad en la Universidad Nacional de San Luis

En 2018, un grupo de representantes de comunidades huarpes urbanas se acercaron a la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) con el motivo de solicitar asesoramiento pedagógico para presentar un proyecto de escuela autogestionada indígena al Ministerio de Educación de la provincia de San Luis. Este acercamiento a la universidad fue impulsado principalmente por una Tayta, - “como se les llama a los maestros indígenas huarpes pinkanta”-, que a su vez era estudiante de la carrera de Educación Especial. Una estudiante que tiempo atrás había sufrido violencia simbólica cuando un profesor, repitiendo el mito de extinción, aseveró que “los huarpes no existen”. Frente a esto, la estudiante pinkanta pidió la palabra y afirmó “los huarpes estamos vivos”, causando un revuelo en dicha clase. Esta situación fue conocida por algunos docentes del Departamento de educación, que defendieron a la estudiante y articularon la posibilidad de trabajar con pueblos originarios en el Centro de Prácticas Pedagógicas y Socio-comunitarias (CPPSC) de la Facultad de Ciencias Humanas.

Este Centro es un espacio de intercambio entre la Universidad y la Comunidad, creado el 15 de septiembre de 2016 desde la Facultad de Ciencias Humanas, dependiente de la Secretaría de Extensión, Secretaría Académica y la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNSL. El Centro tiene por objetivo la articulación entre los diversos espacios curriculares que buscan relacionar la producción de conocimientos con la transformación de la realidad social, fortaleciendo de este modo el compromiso de

la universidad con la comunidad. La principal intención del centro es promover el compromiso académico-político de docentes y estudiantes con la comunidad, para favorecer la formación crítica social. En su estructura, el Centro está organizado por líneas de trabajo.

Desde el Centro de Prácticas se conformó entonces un equipo de trabajo interdisciplinario para el abordaje de la demanda de las comunidades, consolidando la línea de interculturalidad dentro de la universidad. Entre abril y julio de 2018 se realizaron jornadas semanales de trabajo, donde las propuestas y objetivos de la línea se fueron modificando acorde al proceso de mutuo conocimiento entre el equipo de docentes, estudiantes y las comunidades huarpes antes señaladas.

Una de las primeras limitaciones en la elaboración de una propuesta de escuela autogestionada indígena, fue la falta de titularización estatal de nivel secundario de muchos integrantes de las comunidades. Esta necesidad se convirtió en un paso prioritario para que los “Taytas” pudiesen trabajar en el sistema educativo formal en iguales condiciones laborales que los demás maestros y profesores no indígenas.

Se debatió por aquel entonces la posibilidad de la creación de una diplomatura, de una tecnicatura y una licenciatura intercultural para los Taytas huarpes y todas las personas que pudieran estar interesadas en la recuperación de las identidades indígenas. Cada una de estas instancias formativas fue evaluada de manera conjunta, en sus beneficios y limitaciones. Se analizó a su vez las normativas internas de la universidad, los requisitos y procedimientos para la acreditación de las propuestas, tanto desde el punto de vista del sistema educativo provincial como

nacional. En este marco, se consideraron otras experiencias universitarias con pueblos originarios.

Desde esta línea de interculturalidad, se llegó a la idea de la firma de un Convenio-marco de trabajo entre comunidades originarias y universidad. Finalmente, el 18 de junio de 2018 se firmó un convenio Marco de Cooperación entre la Universidad Nacional de San Luis y la Comunidad Pinkanta del Pueblo Nación Huarpe<sup>12</sup>. Acuerdo que habilitó un marco legal de reconocimiento institucional de cooperación mutua e intercambio recíproco, enmarcado en la Constitución Nacional de 1994 y la legislación relativa a los derechos indígenas.

La presencia de las comunidades generó un conjunto de acciones desde la docencia involucrada. Es así que, luego este mismo convenio fue suscrito por la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, invitando a otras unidades académicas a unirse al mismo. En este marco, se organizaron una diversidad de actividades conjuntas que incluyeron asesoramientos pedagógicos-antropológicos, acompañamiento y participación en la realización del año nuevo huarpe en el Territorio Tripartito del Junquillal<sup>13</sup> y la organización de un Encuentro Intercultural de Educación Intercultural, realizado en noviembre de 2018. En

---

12 Este convenio fue firmado por el entonces rector de la Universidad Nacional de San Luis, Doctor Félix Nieto Quintas y el Omta Samay Pachay Miguel Roque Gil, autoridad tradicional de la Comunidad Pinkanta, en el salón de los escudos de la UNSL, siendo definido el mismo como un convenio histórico para la institución y para el pueblo nación Huarpe, desde una concepción “inclusiva” de las diversidades. En dicha ocasión, el rector mencionó que la universidad tenía una “deuda de años” hacia los huarpes.

13 El año nuevo huarpe de la comunidad pinkanta se realiza entre los días 23 y 30 de agosto de cada año en el territorio tripartito del junquillal, que abarca las provincias de San Luis, Mendoza y San Juan.

dicho encuentro se problematizaron diferentes temáticas, entre las que destaca la propuesta de “una universidad inclusora de carreras indígenas; experiencias en educación intercultural bilingüe; desafíos de la interculturalidad y aportes a la descolonización; e incorporación curricular de la cosmovisión indígena”.

En septiembre de 2019 se llevó adelante el segundo Congreso Nacional de Educación, Universidad y Comunidad, que llevó por título “Discursos y prácticas sobre la Educación Pública en la UNSL” (conocido como EDUCO-2019). En ese evento se incluyó un eje de intercambio sobre pueblos originarios denominado “Educación intercultural bilingüe” que contó con la participación de especialistas de diversas universidades con una extensa trayectoria en la temática<sup>14</sup>.

En diciembre de ese mismo año, se lanza el Programa de Pueblos Originarios - UNSL, conformando un nuevo equipo de trabajo respaldado por un comité internacional de referentes académicos en la problemática, e integrantes de la comunidad Huarpe Pinkanta<sup>15</sup>.

El Programa, según la página institucional de la UNSL,

---

14 Como la Dra. Elena Achilli y la Magister María Claudia Villarreal, integrantes del Programa de Antropología y Educación radicado en el CEACU, de la Universidad Nacional de Rosario.

15 En el marco de la elaboración del programa de pueblos originarios, el Dr. Daniel Mato (Director de la Cátedra UNESCO de interculturalidad y Red ESIAL- UNTREF), brindó una conferencia referida a pueblos originarios y educación superior, y asesoramiento para la elaboración de dicho dispositivo institucional.

(..) se erige y configura como un espacio para generar y sostener la formación pluricultural y plurinacional, recuperando, fortaleciendo e innovando en los saberes, conocimientos y en las ciencias de los pueblos indígenas de Abya Yala, a través del diálogo intercultural e inter-epistémico de carácter complejo que contribuya a la construcción de una propuesta de educación superior decolonial. (Secretaría de Relaciones Interinstitucionales UNSL, 2019)

Entre los objetivos que se propone el programa figura el fomento de proyectos, la articulación con redes universitarias en materia de pueblos originarios, la formación en temas específicos y líneas de acción referidas a la medicina ancestral, “la pedagogía intercultural bilingüe, el arte indígena, los procesos lingüísticos y culturales, y las espiritualidades y cosmogonías indígenas” (Secretaría de Relaciones Interinstitucionales UNSL, 2019).

Al respecto, Daniel Mato (2019) en una sistematización de diferentes experiencias interculturales de Educación Superior en América Latina, reconoce que estos convenios de co-ejecución entre universidades y comunidades indígenas son excepcionales. Agrega además que, si bien las universidades habilitan la creación de programas especiales, estos espacios no dejan de estar exentos de diferencias y conflictos. Por este motivo surge la necesidad de negociar objetivos e intereses. Diálogos que se vuelven fundamentales para el sostenimiento de los acuerdos.

De este breve recorrido de la institucionalización de ciertas políticas y dispositivos en torno a la diversidad cultural en la universidad, queremos dejar en consideración dos situaciones que nos permitieron ir construyendo ciertas miradas críticas sobre los usos de la diversidad (Sinisi, 1999) y de

la interculturalidad en estos espacios formativos. Por un lado, si bien la firma del Convenio-Marco permitió visibilizar el racismo epistemológico (Mato, 2019) y la ausencia de problematización sobre las diversidades étnicas en UNSL, la misma operó como un catalizador de las diferencias y jerarquías al interior de las mismas comunidades huarpes.

Efectivamente, la mayoría de las comunidades huarpes que acompañaron todo el proceso de producción y redacción de dicho acuerdo, quedaron por “fuera” del convenio en términos legales. Precisamente, este acuerdo se firmó oficialmente sólo con una comunidad huarpe, la comunidad Pinkanta. Las demás comunidades no fueron reconocidas, ni mencionadas, a expensas de haber sostenido la posibilidad de la realización de dicho convenio histórico.

Esta situación fue percibida por quienes integran las otras comunidades como una “traición”. Una persona perteneciente a la comunidad Palma Ayayme, frente a esta situación, expresó “a mí la universidad me traicionó”, haciendo referencia a esta doble invisibilización por parte del estado, esta vez representado por la universidad.

### *Contradicción y repetición de esquemas coloniales*

Desde este complejo proceso, en el horizonte institucional, emergen algunas reflexiones necesarias desde el trabajo colectivo de quienes escribimos estas notas. En primer término, resulta evidente que la conformación de un equipo interdisciplinario para el trabajo intercultural desde la universidad mostró posturas divergentes en la forma de entender y abordar esta perspectiva.

Las contradicciones, la repetición de esquemas coloniales conducen a problematizar lo que se entiende por “perspectiva interdisciplinaria” ya que ésta no se restringe a la sumatoria de enfoques disciplinares, sino que debería aportar a la construcción de una mirada en común.

En segundo lugar, en este entramado de construcción de vínculos primó una interpretación de la pedagogía intercultural fundada en viejos culturalismos orquestados bajo discursos políticamente correctos de “lo decolonial”. Se impuso una performatividad teórica (Briones, 2020) sobre lo decolonial sostenida en la mirada neoliberal de la interculturalidad, reproduciendo así lo que se trataba de deconstruir.

Una de estas contradicciones performativas se manifestó en la dinámica de trabajo que enuncia un pretendido “*diálogos de saberes*” pero que, como advierte Novaro (2006), en general aportó a una mirada esencialista, folklorizada y estática de los llamados “saberes ancestrales”.

A su vez, emergieron ciertas visiones dicotomizantes de lo “intercultural”, que representaban a las políticas estatales como imposiciones “desde arriba” del estado, versus un campo de luchas sociales “desde abajo”. En este sentido, Achilli (2008) propone el concepto de “interculturalidad en acto”, haciendo referencia a la dimensión cotidiana de las prácticas interculturales, como un campo complejo de entrecruzamiento de diferentes miradas, intereses y propuestas, donde se ponen en juego acuerdos transitorios, y se generan múltiples conflictos. Interculturalidades que se desenvuelven en el mismo hacer, en los diferentes y contradictorios sentidos en que los que se configuran dichas prácticas.

En este sentido acordamos con Dietz (2017), que un aporte de la antropología y educación al campo de la pedagogía intercultural radica en desentrañar las complejas relaciones entre cultura, etnicidad, interculturalidad y nacionalismo. Es decir, desmontar ciertos sentidos liberales de la interculturalidad, problematizando la relación entre estos discursos y sus respectivas prácticas culturales. Como lo señala el autor, la operalización de ciertas terminologías antropológicas escindidas de un marco teórico metodológico crítico termina reproduciendo perspectivas relativistas. La noción de diferencia, en ciertos enfoques pedagógicos, sostiene Czarny (2012) producen un encierro de los particularismos, que en algunos casos esencializan las diferencias, mientras que en otros desdibujan los contextos en que se producen dichas diferencias. En este sentido acordamos con la autora en la necesidad de trabajar en un abordaje intercultural que reflexione sobre los modos de producción del conocimiento disciplinar, la producción de la investigación educativa y las luchas por la ampliación de la ciudadanía en sociedades plurales. El desafío permanente consiste en reformular las concepciones sobre la diversidad y la diferencia cultural y sus laberintos ideológicos, que nos permitan trabajar en un marco de derechos y transformación de las asimetrías históricas de poder.

### 3. Notas sobre la construcción un proyecto de extensión universitaria desde, con y para pueblos originarios

De manera contemporánea a la firma de los convenios entre la Universidad, la Facultad de Ciencias Humanas y la Comunidad Pinkanta, un grupo de docentes e integrantes de otras comunidades huarpes emprendimos un recorrido que pretendía

ser alternativo.

Un camino que, tal como lo relatan las personas integrantes de las comunidades, se recorrió por fuera de las murallas institucionales, “por afuera de la universidad” y en diálogo entre integrantes de las comunidades, docentes y estudiantes. Un transitar cooperativo, un mutuo acompañamiento, que tuvo como sur la recuperación de las prácticas ancestrales de las diferentes comunidades. En este devenir colectivo, docentes y estudiantes participaron en las ceremonias del año nuevo huarpe, celebrado en territorios habitados de manera ancestral por estas comunidades en un intento común por recuperar el valor pedagógico de las ceremonias de las comunidades. Con posterioridad y movidos por la agitada situación política del estado provincial y los pueblos indígenas, se generó la oportunidad de compartir el año nuevo ranquel con la participación de las comunidades huarpes. Una experiencia que abre nuevos horizontes de diálogos desvanecidos en el último siglo. El compartir entre docentes, estudiantes y las comunidades huarpes, a su vez, permitió recuperar los diálogos circulares donde la palabra circula de manera democrática y rituales a la vez. Espacios que las comunidades designan como *tau-taus*.

Entre los años 2018 y 2019 este mismo grupo integrado por personas de la universidad y de las comunidades, participó en la recolección de hierbas con fines medicinales y contribuye a la recuperación de la práctica de la medicina ancestral del pueblo huarpe. Una práctica que estaba reducida a las personas ancianas de las comunidades.

Al mismo tiempo, se generaron espacios de encuentros entre integrantes de comunidades pertenecientes a distintos

pueblos originarios y estudiantes y docentes contribuyeron a generar espacios de diálogos con otros espacios de la ciudadanía.

Instancias que algunos integrantes de las comunidades consideran que fueron un aporte a la construcción de visibilidad etnopolítica. Al tiempo que, entienden, constituyen el aprendizaje vertebral de las prácticas interculturales. En palabras de una de las autoras de este escrito, Ya Umuk, et al. (2023):

Este conocimiento espiritual y político, muchas veces queda por fuera de lo que se escribe en los textos académicos, pero representa el contexto afectivo y vivencial desde el cual vamos construyendo vínculos de trabajo y compromiso mutuo entre comunidades y universidad. (p.13)

En este contexto de trabajo común, a finales del año 2019, la Universidad Nacional de San Luis abrió una convocatoria para la presentación de Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS) para su ejecución durante el 2020<sup>16</sup>. Fue entonces que se decidió constituir un equipo con docentes, estudiantes e integrantes de las comunidades<sup>17</sup> que habían quedado fuera del Convenio Marco del año 2018.

---

16 El proyecto presentado es el PEIS N° 04-0620 “Memoria, Identidad y Educación desde los Pueblos Originarios de Cuyum”. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Duración 12 meses (Inicio marzo de 2020- Finalización marzo de 2021). Fue aprobado por Resolución del Consejo Superior N°56/2020.

17 Comunidad Palma Ayayme (Huarpe) San Luis- Mendoza; Comunidad Cuchi Funes (Huarpe) San Luis; Comunidad Chutum -(Huarpe) San Francisco- San Luis; Familia huarpe villegas (Huarpe) San Luis- Mendoza- San Juan; Comunidad Tulián (Comechingón) ; Estudiantes de pueblo originarios que asisten a la UNSL; Profesores de la UNSL, pertenecientes a distintas carreras y unidades académicas.

La decisión de presentarnos como equipo intercultural se constituía en una estrategia de reconocimiento de estas comunidades. Un gesto de denuncia ante la exclusión. Al mismo tiempo, uno de los objetivos que definió la propuesta de trabajo, esta vez en el marco institucional, comulga con otras experiencias de extensión con pueblos originarios (Guaymás, et al., 2020; Abduca, et al., 2015), “trabajar en el acompañamiento de procesos de reconocimiento identitario y derechos indígenas”. Entendiendo al reconocimiento, como parte de las dinámicas etnopolíticas de los pueblos indígenas en esta región del mundo; de sus relaciones sociales históricas; como también de las tramas de saber-poder donde se configuran las geopolíticas del conocimiento.

A pesar de configurar un espacio común que contaba con recorridos en busca de acuerdos, la presentación de este proyecto no estuvo exenta de contrariedades. La primera está asociada a los roces entre los tiempos institucionales y los tiempos comunitarios.

Si bien la intencionalidad estratégica era de carácter política, la presentación del proyecto debía ser consensuada. La dificultad son los tiempos para crear consensos y el breve período que se establece entre la convocatoria y cierre de la misma por parte de la universidad. Plazos regulados por los principios burocráticos de eficiencia, eficacia y prontitud que no coinciden con los tiempos de diálogo necesario para trabajar sea con pueblos originarios, como con cualquier otro sector social.

En este caso, la duración de cada encuentro condensado por la prisa contrastaba con los tiempos que cada integrante de las comunidades requería para tomar la palabra<sup>18</sup>, definir una noción,

---

18 Esta dinámica grupal es denominada “*tautau*” por las comunidades

una propuesta, una idea. La cuidadosa escucha, la necesidad de traducir códigos y categorías de la normativa en dimensiones de la vida cotidiana y la gran dificultad que implica condensar esas dimensiones en una idea sucinta. Temporalidades que se manifiestan en conflicto permanente incluso en la ejecución y evaluación del proyecto presentado.

Otra de las tensiones que percibimos giró en torno a los requisitos formales de presentación del PEIS. Precisamente porque en la dirección y coordinación del proyecto no podían participar en pie de igualdad las comunidades y familias originarias ya que solamente los docentes pueden figurar como responsables de un proyecto de extensión de este tipo. Esto despertó duras críticas de parte de las personas pertenecientes a las comunidades indígenas que entendieron esta situación en términos de exclusión de sus saberes.

En una reunión una integrante de la comunidad huarpe, que estudia en la universidad, se manifestó en desacuerdo con este criterio, argumentado que estaba cansada de “que el indio siempre esté por debajo del blanco”. Se abrió así a la discusión, consideraciones sobre la hegemonía de ciertos conocimientos científicos y la deslegitimidad de los conocimientos originarios en la academia.

La interpelación devino en una pregunta que visibiliza la problemática, de por qué los profesores podían dirigir un proyecto con pueblos originarios, si ellos mismos no eran

---

huarpes, círculo sagrado de escucha, nos permitió reflexionar sobre la forma de comunicación académica, el uso de palabra muchas veces desigual (incluso entre varones y mujeres), y sobre los lugares de autoridad epistémica desde la cual muchas veces se ejerce la locución.

originarios y además no conocían “la vivencia de ser un originario”.

Desde la reflexión crítica, Czarny (2012) historiza este poder de los “saberes de escritura”, refiriéndose a los saberes científicos y técnicos que se plantean como “universales” en los espacios educativos, los cuales conforman una ligazón homologable entre conocimiento científico/conocimiento universal. Esta forma imperativa en que occidente impone su racionalidad cognitiva moderna, niega otras formas de conocer y aprender en este caso los saberes indígenas.

Frente a esta interpelación recurrimos a la señora Secretaria de extensión Universitaria solicitando la incorporación de las comunidades en la dirección del futuro proyecto. La negativa fue rotunda. De esta forma surgió un primer núcleo problemático en torno al lugar de los pueblos originarios en los espacios extensionistas, la autoría de ciertas instancias de producción académica y la visibilización de una racionalidad epistémica que concibe al conocimiento en términos de productividad individual, en contraste con la propuesta de las comunidades originarias que proponían una dirección colectiva del proyecto.

Mato (2019) refiere a esta situación en las universidades como *racismo epistemológico*, es decir la desvalorización o desprecio de los conocimientos indígenas como saberes no legítimos de ser enseñados en los espacios académicos, lo cual constituye nuevos mecanismos de subalternización de los conocimientos y las personas. La contracara de este “privilegio” de los saberes científicos es la inferiorización de los saberes indígenas, populares, de las mujeres etc, lo que Grosfoguel

(2013) denomina racismo/sexismo epistémico. A esta exclusión epistémica, se le suman los obstáculos institucionales que provienen de la poca flexibilidad de los criterios académicos aplicados por las universidades.

Estas situaciones generaron la reflexión grupal sobre la necesidad de explicitar nuestros lugares de enunciación, es decir reubicar las prácticas extensionistas dentro de las geopolíticas del conocimiento, en tanto lógicas de conocimientos y formatos preestablecidos en que se realizan dichas producciones. Esto nos permitió abrir interrogantes acerca de la “colonización interna” de nuestras propias prácticas extensionistas, dimensionar las posibilidades dialógicas de cada una, reconstruyendo los lugares simbólicos y contextuales desde dónde hablamos cuando hablamos (Arroyo, 2016). Este proceso nos llevó a intercambiar ideas y explicitar ciertos sentidos y usos de términos como interculturalidad, cultura, diálogo de saberes, extensión, territorio, entre otros. En esta instancia reflexiva, se pensó en buscar otros espacios de trabajo que pudiesen contemplar la co-dirección de los proyectos y de reconocimiento de la autoría conjunta.

Frente a esta nueva búsqueda, los tiempos burocráticos y el trabajo previo realizado, un hermano originario expresó la necesidad de continuar con la propuesta de extensión, incluso a sabiendas que su lugar como pueblos originarios quedaría invisibilizado en la categoría de “Actor social”. Para él, este proyecto representaba la oportunidad de acceder a cierto margen de reconocimiento como originario. Marcaba la diferencia con aquellas comunidades que estaban inscriptas en el INAI, que habían firmado el acta acuerdo con la UNSL, y que, a su vez,

tenían ciertas experiencias formativas dentro de la universidad, en contraste con aquellas que no tenían la posibilidad de acceder a ninguna de estas instancias. Entendía a la extensión como una estrategia de búsqueda de reconocimiento institucional-estatal mínimo, enfatizando que la universidad posee cierto capital simbólico que les puede ser beneficioso. Es decir, trabajar con la universidad, les permitía a dichas comunidades posicionarse en otro lugar dentro del espacio social local, sintetizando esta idea en una frase recurrente “trabajar con la universidad te da chapa”. En relación a este punto consensuamos que todo aquello que se produjese en el proyecto sea en calidad de coautoría, que se respetase el consentimiento libre e informado como marco jurídico-ético de las actividades que se generase, que las comunidades fuesen partícipes activos en todo el proceso de ejecución del proyecto (elaboración, diseño, implementación y autoevaluación) y por último, que el compromiso de sostener dinámicas grupales en donde no existieran jerarquías académicas entre los integrantes.

Los acuerdos en torno a aquello que se iba hacer y cómo, es decir los objetivos y metodología del proyecto, implican también largas discusiones donde se fueron explicitando ciertas lógicas de trabajo que muchas veces entran en fricción. Se acordó una metodología desde un “diálogo de saberes” pero en un sentido crítico. Como advierte Mato (2019), en muchos espacios universitarios esta forma de trabajo refiere a exposiciones de conocimientos indígenas o populares de modo “cosmético”, es decir se convierten en nuevas formas de exotizar ciertos conocimientos y con ello neutralizar la posibilidad de abrir el debate sobre la dimensión política del

conocimiento. Para ello se reconceptualiza la noción de “Diálogos de saberes”, en el sentido que lo propone Achilli (2008), como un diálogo crítico que habilita a la interrogación, a la contrastación y a la sistematización de instancias de intercambio grupales. Que lejos de buscar cómodos consensos, busque desestructurar ciertas visiones jironadas del sentido común. Es decir, el diálogo entendido como una herramienta de construcción de los conocimientos, que lo amplíe, que permita instancias de mayor objetivación de las ideas, y que produzca procesos de transformación social en los sujetos que lo llevan adelante.

Partimos entonces de un ideal de “horizontalidad” grupal como horizonte de trabajo como lo propone Briones (2020), que interpele la violencia simbólica y abra las posibilidades de instancias de co- producción, que no pretenda enmascarar las desigualdades que nos constituyen como sujetos. Por el contrario, esta meta representa una apertura siempre utópica, que permite ir problematizando las miradas de cómo entender nuestras realidades, los procesos formativos de los que hemos sido parte y las asimetrías de poder de las políticas de conocimiento. Nos interrogamos en aquel momento cómo ir generando horizontes de relación que nos permitan objetivar los procesos de construcción de las alteridades locales, cuestionar las lógicas de relación históricamente producidas (e inconscientes) que nos van encorsetando en formas de interactuar en lo público, en lo académico, en lo comunitario. Formas sociales de relacionarnos, que tiene el potencial de profundizar o desafiar las jerarquías históricas, a partir de las cuales se estructuran nuestras sociedades (Briones, 2020).

Unas de estas problematizaciones surgieron a partir del debate sobre la elección de los ejes de trabajo del proyecto, donde se explicitan criterios diferenciales en torno a la organización del conocimiento. La lógica disciplinar científica fue disputada por los compañeros originarios, ya que para ellos el abordaje de las prácticas medicinales, el territorio, la educación (en sentido amplio), el vínculo con la naturaleza, los marcos normativos que amparan los derechos indígenas, la historia y memoria de cada pueblo y cada comunidad, no admitía análisis disciplinares-fragmentarios. Entre los objetivos que fuimos dialogando se estableció la necesidad: 1) Reconocer, valorizar y defender los derechos indígenas, dando a conocer, las leyes, las normas y las garantías constitucionales de los pueblos indígenas. 2) Recuperar y reconstruir memorias de las familias y comunidades huarpes urbanas y rurales participantes del proyecto. 3) Fomentar prácticas educativas interculturales en la universidad. A su vez, para cada objetivo/eje de trabajo, nos habíamos propuesto objetivos específicos, que nos permitieran profundizar en cada temática proyectada.

Para el primer eje de trabajo: “*Pueblos originarios y derechos indígenas*”, la propuesta diseñada fue la de un taller presencial que abordase las leyes internacionales y nacionales en materia indígena; los procesos de expropiación de tierras comunitarias por parte del estado provincial; el proceso de reconocimiento y adquisición de la personería jurídica del INAI, el derecho al trabajo y el acceso a las tierras por parte de las comunidades indígenas. Este eje surgió del reconocimiento, dentro del grupo de extensión, del escaso conocimiento en general del derecho indígena (en

particular el estado de situación en la provincia de San Luis). Se proyectó entonces la consulta con referentes y especialistas con quienes intercambiar diálogos, saberes y experiencias sobre estas problemáticas. Para ello se emprendería la búsqueda de profesionales idóneos en nuestro ámbito local, con el propósito de que pudiesen asesorar a las comunidades judicialmente, contemplando la particularidad de cada una de ellas.

El segundo eje de trabajo denominado “*Educación Intercultural Indígena y Bilingüe*” contempló la propuesta de trabajar en la recuperación de experiencias formativas familiares y comunitarias. Por otra parte, problematizar la ley de educación intercultural indígena en San Luis y en Cuyo, a partir de la sistematización de la experiencia de “*Taytas Huarpes*” (maestros huarpes) en la escuela EPA 15,16 y 17 de la ciudad de San Luis. A su vez, se planteó la necesidad de trabajar las efemérides indígenas y su importancia en la educación como una estrategia de visibilizar diferentes realidades de los pueblos originarios en la provincia de San Luis<sup>19</sup>. Este taller permitiría comenzar a abordar la problematización de la Educación Intercultural Bilingüe en la provincia. Esta modalidad educativa fue impulsada desde el gobierno como una política inclusiva, que se enmarca dentro del proyecto de Escuelas Digitales llevado adelante por la Universidad de la Punta. Baldivieso y Carrasco (2004) describen este proyecto como una experiencia educativa en donde los pueblos originarios tienen poder de

---

19 En aquel momento se había pensado en una actividad de socialización de lo trabajo durante el año, en la organización de unas Jornadas de trabajo en la universidad para el día 11 de octubre, a modo de socialización de la experiencia grupal, y como forma de concientización del último día de libertad americana.

autonomía y decisión, al brindarles una educación del siglo XXI, con proyectos que articulan la cultura local, con una “ventana al mundo” a través de internet. Sin embargo, Levratto (2007) marca una serie de contradicciones en cómo se articulan los saberes étnicos con los saberes tecnológicos. Visualiza las tensiones que se generan entre tradición y tecnología, en el modo en que se integra la alfabetización digital con saberes de la identidad huarpe. El trabajo con cuero, cestería o de tejidos se incorporaron parcialmente en el currículum de la escuela, además de la significativa falta de la lengua originaria en la enseñanza. En este sentido Hecht (2019) señala que en la Argentina los modelos escolares bilingües, enmarcados desde programas educativos neoliberales, encubren las desigualdades socioeducativas, a partir de ciertas políticas compensatorias que, al focalizar, terminan segregando. Es decir, en un esfuerzo de inclusión de la diversidad, esta termina por folklorizarse, produciendo más desigualdad. Es por ello, que en el equipo de extensión muchas veces surgieron tensiones en torno a la idea “interculturalizar” la currícula provincial o la idea construir una escuela indígena para indígenas y no indígenas, que pudiese comenzar a transitar otras formas de enseñar y aprender la educación formal con contenidos originarios.

El tercer eje de trabajo *Pueblos originarios, memoria e identidad*, tenía como objetivo la recuperación y registro de la memoria e identidad cultural de las comunidades huarpes urbanas, a través de la documentación del proceso de revitalización de la práctica de la lengua, cantos, ceremonias (como el año nuevo huarpe, entre otras prácticas que eran de interés de los compañeros originarios). En particular nos interesaba poder registrar las memorias orales familiares de los integrantes del proyecto,

con el fin de historizar a cada comunidad y que dicho trabajo les fuese útil para la tramitación de la personería jurídica. En dicha instancia se había definido un cronograma de viajes a los territorios de las comunidades que tenían familiares en zonas rurales u otras provincias. El propósito general de dichos viajes era entablar “diálogos intergeneracionales e interculturales” con diferentes integrantes y representantes de las comunidades en cuestión. Para ello se habían pautado una serie de entrevistas a referentes reconocidos de cada comunidad, con el fin de documentar la memoria viva y la historicidad de cada familia, visibilizando procesos identitarios, territoriales y etno-políticos. En relación a este último eje se había pensado un taller específico de *Pueblos originarios y madre tierra*, que abordaría la defensa de los derechos de la naturaleza, la valorización de la medicina natural y la recuperación de prácticas ancestrales medicinales en el trabajo con plantas como la jarilla, el chañar y el algarrobo.

En este último aspecto, resulta ilustrativo el argumento de Mato (2019) en cuanto a la necesidad de cuestionar ciertas visiones occidentales dicotómicas entre humanidad y naturaleza presentes en los espacios universitarios. Muchas cosmovisiones originarias parten de una implicación con el mundo natural, sin una división tajante entre ambos mundos (pensemos en la visión de recurso natural, como una mercancía y el concepto de pacha mama, como una entidad contenedora y generadora de vida). Estas visiones, afirma el autor, no representan sólo una diferencia discursiva, sino que implican prácticas concretas asociadas a cada una de ellas. Por ende, es fundamental el análisis crítico sobre estas categorías análisis, de ser y estar en el mundo, que conllevan formas de producir conocimiento, y configuran las coordenadas

del cómo, por qué y el para qué del mismo. Esta situación relativa a los conocimientos del mundo vegetal trajo fuertes discusiones grupales. Los integrantes de la comunidad Palma-Ayayme estaban preocupados por el patentamiento de las propiedades de la algarroba por la UNSL, con fines de comercialización en Europa, por lo cual instaban a la necesidad de reconocimiento formal de su uso medicinal y espiritual de dicha planta por las comunidades. Aquí se hizo evidente la contradicción entre la desvalorización de los saberes indígenas en determinadas áreas del conocimiento como la social o educativa, y el robo de autorías intelectuales en otras áreas disciplinares, académicas como la botánica.

Por último, en cuanto a los contextos de producción, es interesante remarcar que cuando preguntamos a la secretaría de extensión el monto del financiamiento para el sostenimiento de este tipo de proyectos, nos sorprendió la precarización de dicha actividad. En este sentido Mato (2019) advierte que este aspecto representa un obstáculo no menor, ya que la insuficiencia presupuestaria atenta contra el sostenimiento de este tipo de prácticas interculturales, y vulnera a los derechos de los pueblos originarios en su acceso a la educación, en una larga historia de incumplimiento por parte de las instituciones del estado. A su vez, daña las relaciones entre los integrantes del equipo, ya que la posibilidad de llevar adelante determinadas actividades depende en muchas ocasiones de contar con un presupuesto económico para el financiamiento de viajes, producciones, instancias formativas, etcétera<sup>20</sup>.

---

20 La reflexión grupal sobre la problemática del presupuesto, nos llevó a presentarnos a la convocatoria anual del programa nacional denominado “Producir”, con el fin de acceder al financiamiento para la compra de

### 3. Notas sobre las prácticas de extensión universitaria en tiempos de pandemia

Con el advenimiento de la crisis sanitaria mundial de la pandemia del COVID-19 y su impacto en nuestra realidad nacional a partir de marzo del 2020, dicho cronograma de trabajo se vio drásticamente interrumpido. Durante los meses de marzo, abril, mayo y junio, no se pudieron realizar reuniones grupales presenciales. Nuestras comunicaciones telefónicas e intercambios por mensajería, versaban sobre la situación económica y sanitaria de las familias y comunidades. En el comienzo de la crisis sanitaria, se priorizó la construcción de redes solidarias con otras organizaciones sociales y espacios, como el sindicato de docentes universitarios, para la ayuda alimentaria a los integrantes de las comunidades que así lo requerían, debido a muchas familias indígenas urbanas que vivían del trabajo callejero o en negro, no podían circular debido a las restricciones sanitarias.

Es importante destacar que nuestros objetivos como proyecto de extensión se vieron fuertemente resignificados e interpelados en la pandemia. Debatimos entonces los propósitos y sentidos de las actividades de extensión, como la continuidad

---

herramientas para la producción de crema de jarilla, con el fin de generar independencia económica de mujeres originarias. Estuvimos varios meses trabajando en conjunto con la Secretaría de la Mujer, Diversidad e Igualdad del estado provincial quien facilitó ciertos trayectos y requisitos burocráticos para la presentación del mismo. En este sentido acordamos con Briones (2020) en que muchas veces es necesario saber colocar como prioridad la agenda de luchas de las comunidades, a pesar de que podamos tener diferentes perspectivas sobre ciertos programas estatales. Aquí la necesidad económica de las mujeres se volvió urgente luego de la pandemia, por sobre cualquier espacio de trabajo universitario.

o no del trabajo conjunto en dicho espacio. Si bien se valorizó la presencialidad como forma de trabajo que nos inscribe en una experiencia vivencial, en tanto vinculación del cuerpo, el espíritu y el territorio, por parte de mismas comunidades se planteó la necesidad de seguir trabajando, ajironados a la nueva situación de distanciamiento social. Se enfatizó en la importancia de no quedar “aislados” y “desinformados” en momentos de gran crisis social y económica. Por otra parte, las comunidades manifestaron que históricamente lo “indígena” siempre ha quedado relegado a otras “problemáticas” más importantes, por lo cual propusieron no cortar el proceso de trabajo y evaluar de qué otra forma se podrían generar actividades conjuntas.

Se propuso entonces generar espacios de diálogos e intercambios virtuales (whatsapp, meets, llamadas telefónicas), como forma de mantener una red de información y comunicación cotidiana. Una de las demandas que surgió al interior del grupo fue la necesidad de realizar capacitaciones en manejo de plataformas como meet y zoom, para poder generar dichos espacios sincrónicos. En vista de esta propuesta, generamos encuentros virtuales de trabajo y diálogo de dos a tres horas de duración y con una frecuencia de cada 15 días. También asistimos a diferentes propuestas virtuales organizadas por otras universidades, colectivos militantes e instituciones que abordan problemáticas en torno a los pueblos originarios. Participamos como proyecto de extensión, a su vez, en distintas instancias de formación e intercambio como conversatorios, encuentros virtuales, conferencias, diálogos por meet, de oyentes a cursos de posgrado etc sobre derechos indígenas y situación de los pueblos originarios en contexto de pandemia, entre otros.

Esta participación activa nos permitió ir tejiendo redes de intercambio con investigadores, militantes y activistas originarios que cuentan con una trayectoria reconocida en el campo de la defensa de los derechos indígenas. A su vez, esta participación nos posibilitó construir una mirada general de la situación de los pueblos originarios en la Argentina en contextos de pandemia, identificando procesos socio-históricos y políticos comunes a los distintos pueblos de nuestro país, como así también particularidades de nuestro propio territorio. Nuevas problemáticas en contexto de emergencia sanitaria, visibilizaron y profundizaron históricos procesos de discriminación, exclusión y violación sistemática de los derechos que vienen sufriendo los pueblos originarios desde hace décadas.

En la segunda mitad del año, este proceso formativo de participación en diferentes espacios de intercambio como equipo de extensión, nos impulsó a la idea de llevar adelante dos conversatorios virtuales con el objetivo de reflexionar sobre algunos de los ejes temáticos que nos habíamos propuesto en el inicio del proyecto. En el primer conversatorio virtual<sup>21</sup> denominado “*Guatay yka tumtaguay Cuyum chumany y kuchi*”

---

21 Mediante la Resolución n° 650, se protocolizó el conversatorio llevado adelante el día 10 de octubre de 2020, el cual contó con entre otras participaciones con la disertación de la Amta Argentina Quiroga, Autoridad filosófica del pueblo Huarpe de la provincia de San Juan, quien comenzó historizando la lucha de más 500 años de los pueblos originarios en nuestro continente hasta llegar a nuestros días y el significado de la pandemia en relación al ecocidio hacia la madre tierra y los ciclos de la naturaleza. Es interesante remarcar que la actividad contó con la participación de más de 60 asistentes entre profesores, estudiantes y público en general. Número significativo si tenemos en cuenta la ausencia de abordaje de esta temática en nuestra universidad.

(Memorias e Identidades en el territorio del Cuyum) se trabajó el significado del 12 de octubre (Día de la diversidad cultural) y la conmemoración simbólica del 11 de octubre (Último día de soberanía americana) desde una perspectiva intercultural crítica. En la fundamentación del conversatorio nos propusimos abordar la “memoria e identidad” en el marco de los 528 años desde la interrupción violenta de la autonomía y libertad de los pueblos que habitaban y habitan este continente. Más de cinco siglos pasaron desde el último “Grito de Libertad” (como reivindican las comunidades originarias). En este proceso de dominación colonial, occidente se adjudicó el poder de nominar a los pueblos originarios, desde perspectivas racistas y eurocéntricas, a partir de nociones supra étnicas como “indios”, “indígenas”, “aborígenes”. Subsumiendo, de esta manera, la pluralidad de pueblos americanos en una otredad inventada e inferiorizada.

Es por ello que entre los propósitos del conversatorio nos propusimos generar un espacio de diálogo intercultural sobre los procesos de memoria e identidad de los pueblos originarios del Cuyum. Así como también, valorar las voces de referentes indígenas y de investigadores comprometidos con la temática en la región. De allí que esta propuesta nos llevó a reflexionar acerca de las dinámicas etnopolíticas de las comunidades y pueblos indígenas y los procesos de construcción de la memoria (Jelin, 2005). Se hicieron evidentes entonces las disputas en torno a los sentidos políticos de un acontecimiento histórico como el 12 de octubre. Si bien en San Luis se reconoce el día 11 de octubre como el último día de libertad de los pueblos originarios<sup>22</sup>, en la

---

22 Ley No V-0639-2008. Declara el Día 11 de Octubre de 1492 como

mayoría de las escuelas públicas dicha efeméride se conoce como el “Día de la diversidad cultural” desde visiones culturalistas, que celebran el respeto y tolerancia a lo distinto. La necesidad de politizar los sentidos en torno esta fecha histórica, lo podemos pensar siguiendo a Villarreal y Greca (2016) como un campo de disputas por la legitimidad de ciertas representaciones en torno al pasado. Los cuales no son un hecho aislado, sino que se encuentran en estrecha vinculación con demandas más amplias de reivindicación de derechos. En los conflictos por los regímenes de visibilidad étnica (Katzner, 2010), la crítica a las narrativas hegemónicas de la desaparición de los pueblos originarios, se vuelve esencial como estrategias de lucha por el reconocimiento actual.

En este sentido los compañeros huarpes, identificaban que esta fecha ejercía una triple invisibilización, por un lado, en la vigencia del relato hegemónico de la conquista y colonización, donde los europeos se convirtieron en “héroes aventureros” y los originarios en “salvajes o bárbaros”, quedando así su existencia asociada a un pasado lejano (están desaparecidos, o se extinguieron). Esta narrativa, sin embargo, continúa operando en el presente, exigiéndoles dar cuenta de su identidad (frente a la sospecha de que sean “indígenas truchos” o “descendientes”), en la exacerbación de una diferencia que legitime su distinción de “indígena”. A su vez, identificaron un reconocimiento folklorizado, por el cual a muchos de ellos les invitaban a dar charlas en las escuelas, pero sólo para dicha fecha. Situación que ellos criticaban bajo el argumento

---

“último día de libertad de los pueblos originarios”.

“nosotros somos indígenas los 365 días del año, no sólo para el 12 de octubre”. En los procesos nacionalistas, afirma Dietz (2017) la temporalización es una estrategia hegemónica del Estado-nación, que consiste en construir un relato ficcional de un pasado común e ideal del proyecto nacional. De esta forma, se institucionaliza una memoria legítima, al mismo tiempo que una “amnesia colectiva”, es decir un “olvido” fundado en el silenciamiento y desautorización de todas las demás memorias colectivas (IBIDEM), por ende el propósito de dicho conversatorio era habilitar otras memorias largamente silenciadas en los espacios universitarios.

Por último, es interesante remarcar que la organización, la elección de los disertantes, y la moderación de la actividad estuvo a cargo de las comunidades originarias, colaborando los docentes y estudiantes integrantes del equipo con cuestiones técnicas y de ciertos circuitos de formalización y protocolización. Durante la planificación del encuentro surgieron diferentes lógicas de organización del trabajo, como lo fue la elección del día de la actividad (día sábado). Algunos docentes proponían que se realizará un día de semana de tal forma de tener mayor cantidad de asistentes, mientras que un compañero originario manifestó que una de las oradoras la Amta<sup>23</sup> Argentina Quiroga “trabaja con la luna”, por lo cual el criterio de elección no debía ser un día de semana, sino la

---

23 Amta es una voz que procede del idioma Huarpe-Allentiac que en la actualidad describe a la Autoridad Filosófica Espiritual del Pueblo Huarpe del Kuyún. En su variante Huarpe-Millcayac toma la forma de Omta y en otras regiones se pronuncia Umta. En el contexto actual, se suele emplear la primera variante, Amta, cuando la autoridad es una mujer.

energía de los astros. Esto nos llevó a interpelarnos ciertas concepciones temporales que construimos cotidianamente en la academia, y la finalidad de ciertas actividades, es decir si la prioridad era tener mayor cantidad de asistentes o si era trabajar en una “verdadera interculturalidad” como lo definían los compañeros originarios, remitiendo a nuestra capacidad de descentrarse de ciertas lógicas académicas crono céntricas y racionalidades eficientistas.

El segundo conversatorio<sup>24</sup> denominado “*Mujeres Indígenas: Derechos y participación*” tenía como propuesta deconstruir ciertas miradas esencialistas de los pueblos originarios, a partir de convocar al intercambio de diferentes experiencias de participación política de referentes comunitarias que se auto perciben como “Mujeres indígenas”. Las mismas estaban organizadas y con una activa militancia desde su posición de mujeres dentro de las comunidades, pero excediendo la lucha ampliamente por fuera de ellas (Gómez y Sciortino, 2015). Es por ello que se partió de la importancia de generar espacios de visibilización y reflexión sobre la complejidad de las dinámicas de opresión que intersectan no sólo la dimensión étnica, sino también la de género y clase. En esta mirada compleja y multidimensional de la identidad étnica, el género representa otra lógica de poder que difícilmente podamos omitir en el abordaje de las dinámicas interculturales. Stolcke (2004) afirma que no

---

24 Resolución nº 650. El día 17 de noviembre tuvo lugar el conversatorio, participando una diversidad de mujeres referentes de diferentes comunidades originarias y una especialista en la temática como lo fueron: Juana López (Autoridad de la Comunidad “Hijos del Sol” – Pueblo Nación Comechingón), Nadia Celia Gómez (Representante CPI San Juan – Pueblo Nación Warpe del Cuyum), Ange Cayuman Valderrama (Periodista Mapuche) y Ludmila Rizzo (Antropóloga de la Universidad Nacional de Rosario).

se trata de sumar categorías analíticas como la clase, la etnia y el género sino de comprender el cómo y por qué la intersección entre estas dimensiones produce experiencias diferenciales y desiguales de poder.

En los últimos años, la participación de las mujeres indígenas ha ido ganando mayores espacios de visibilización, no sólo en el terreno de las políticas públicas sino también como objeto de indagación académica. Rizzo (2018), reseñando los diferentes estudios sobre la participación femenina indígena en latinoamericana, señala que ciertas investigaciones relacionan este proceso de creciente participación a un contexto de mayor acceso a la educación formal, de constitución de sujeto beneficiario de políticas públicas y género, de trabajo en organizaciones de mujeres, y en espacios de representación política nacional e internacional. Por otra parte, la autora nos advierte que el acceso de las mujeres indígenas a la justicia y derechos estaría enmarcada en una lucha doble, dentro de sus propias comunidades -demandado por sus derechos como mujeres- y hacia el Estado, -en repudio a las violaciones a los derechos colectivos de sus pueblos-. En la Argentina existe una escasa investigación y abordaje académico en la temática, a lo cual se le suma como lo advierten Mariana Gómez y Silvana Sciortino (2015), la persistencia de análisis de una visión esencialista de las identidades, que niega la dinámica compleja de la condición de género en su interseccionalidad con la dimensión étnica, y encasilla principios de división del mundo en una dicotomía “indígena” u “occidental”. Estos enfoques no toman en cuenta procesos de misionalización, escolarización, o las nuevas formas

de racialización, explotación laboral y procesos de participación política, que reconfiguran la dinámica de las identidades étnicas en estas últimas décadas. Estos abordajes no hacen otra cosa que generar imágenes “reificadas” de las mujeres indígenas, que operan desde un ideal de “mujer indígena” que no permite la visibilidad de los contextos de violencia y exclusión en sus espacios cotidianos y de participación política y social.

En este sentido, Dietz (2017) sostiene la necesidad de un enfoque multidimensional y de perspectivas múltiples para el estudio de las identidades en su relación con la diversidad cultural. El abordaje de la diversidad debe apuntar al estudio de las dinámicas interseccionales, que se encuentran presentes en los procesos de construcción de identidades, así como en sus transformaciones. Estas dinámicas producen desigualdades, discriminaciones y estigmatizaciones diferenciales (racismo, sexismo, clasismo), por lo cual la situacionalidad e historicidad de dichos procesos debe ser primordial en un enfoque intercultural crítico en los espacios universitarios para no caer en viejos (pero siempre renovados) culturalismos. Es por ello que el conversatorio tuvo por objetivo generar instancias de reflexión y deconstrucción de estas representaciones esencialistas y reificadas de las mujeres indígenas, fomentando el debate entre ellas, el mundo académico y la militancia feminista. Si bien se buscó identificar diferentes posicionamientos, y lugares de enunciación (representativas de los diferentes procesos de lucha de las mujeres), también se problematiza la necesidad de encontrar ciertos contextos convergentes que permitieran construir estrategias conjuntas para desmontar dichas dinámicas de opresión. Finalmente, el proyecto culminó en

marzo del 2021, ya retomando algunas instancias presenciales, realizamos un balance y puesta en común de lo trabajado durante el 2020.

## Palabras finales

Las familias y comunidades originarias urbanas de la provincia de San Luis que se autoreconocen Huarpes vienen luchando hace más de una década por el reconocimiento público legal de su existencia cultural, el cumplimiento y ampliación en materia de derechos indígenas, como por su autonomía política, económica y cultural. En la formación nacional de las alteridades locales (Briones, 2008) persiste un imaginario hegemónico de la “no existencia” de pueblos originarios en las ciudades. A esto se le suma la ideología racial de la blanquitud, por la cual aquellos que son reconocidos, son conceptualizados como descendientes de indígenas, por lo cual se representan como “menos indios”, o en el peor de los casos “indios truchos”. Estos procesos de negación, exclusión, discriminación y estigmatización, por parte de la sociedad, se ven acompañados paradójicamente de la implementación desde el 2006 de políticas multiculturales por parte del estado provincial, que regulan y administran las diversidades/desigualdades locales.

Sin embargo, en los últimos años, han tenido lugar procesos de visibilización política de comunidades indígenas que disputan territorios (materiales y simbólicos) al estado provincial. En este contexto las comunidades perciben la vinculación con la universidad como parte de un proceso más amplio de lucha por el cumplimiento de derechos en materia

de educación, pero también como estrategia de reconocimiento y legitimación de sus saberes, sus memorias e identidades. El espacio de extensión, constituido desde una mirada crítica, nos permitió ir construyendo diálogos problematizadores, que nos fueron llevando por un camino sinuoso de reflexión sistemática y colectiva que generó procesos de re-politización de las prácticas extensionistas (Erreguerena, 2022). No obstante, falta mucho por deconstruir, pensar y repensar, y volver a edificar en nuestros espacios universitarios para la incorporación de mirada intercultural crítica (Walsh, 2010). El racismo epistemológico y los múltiples socio-centrismos continúan presentes en los discursos y prácticas cotidianas en el sistema superior. A esto se le suma la sedimentación de ciertas lógicas de relación social heredadas de las políticas neoliberales en la universidad, que fueron cristalizando formas de trabajo fragmentadas, credencialistas y en muchos casos extractivistas de las prácticas académicas que trabajan con sujetos subalternizados.

Es por ello que a lo largo del proyecto de extensión hemos intentado construir una lógica de trabajo grupal intercultural, donde primen ciertos acuerdos inquebrantables como la participación igualitaria, la explicitación de las relaciones de poder y el conflicto en la cual se llevan adelante nuestras interacciones, la “horizontalidad” grupal como utopía productiva (Briones, 2020), la circulación de la palabra, la co-autoría, el consentimiento libre e informado, la toma de decisiones conjunta, y el lugar de la expresión de los pensamientos, sentimientos y espiritualidades.

El cuestionamiento profundo a las prácticas esencialistas de las identidades étnicas en nuestra universidad nos interpela

y desafía para ir construyendo una “vigilancia culturalista”, de ciertas miradas exóticamente (incluso de desigualdades maquilladas como diversidades), de miradas racistas e inferiorizantes de las diversidades en los espacios universitarios. El diálogo reflexivo nos movilizó al debate minucioso sobre los objetivos de cada actividad planteada, desnudando microprácticas cotidianas donde la matriz colonialista continúa presente en la académica. Por último, consideramos que este tipo de proyectos aporta a la reflexión (o al menos ilumina pistas para hacerlo) en torno a la compleja búsqueda de construir espacios interculturales críticos en la universidad, comprometidos con la ampliación de derechos indígenas y la transformación de las desigualdades históricas.

## Referencias bibliográficas

- Abduca, R., González, C., Leguizamón, J. M., Picciotto, C., Rodríguez-Fortes, R., Schiaffini, H., & Trincherro, H. H. (2015). Universidad y pueblos originarios: La extensión como eje articulador. *Redes de Extensión*, 1, 55-66.
- Achilli, E. (2008). Formación docente e interculturalidad. *Diálogos Pedagógicos*, 12, 121-138.
- Anderson, B. (2003). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. FCE.
- Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: Perspectivas situadas. En Di Caudo, Llanos Erazo & Ospina (Eds.), *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). Universidad Poli-

técnica Salesiana. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad\\_y\\_educacion.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf)

Baldivieso, S. & Carrasco, S. (2014). Escuela pública digital en pueblos originarios. La propuesta de la Universidad de la Punta para las comunidades Ranquel y Huarpe de la provincia de San Luis. Argentina. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 41, 190-202.

Briones, C. (2008). Formaciones de alteridad: Contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (Ed.), *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* (pp. 11-43). Antropofagia.

Briones, C. (2020). La horizontalidad como horizonte de trabajo. De la violencia epistémica a la co-labor. En I. Cornejo & M. Rufer (Eds.), *Horizontalidad: Hacia una crítica metodológica* (pp. 59-92). CALAS - CLACSO. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/147063>

Calderón, M. A. (2016). De oasis a desierto. Re-emergencias huarpes y la promesa del agua en las Lagunas de Guanacache. *Revista Síntesis: Artículos basados en tesina de grado*, 7, 2-26.

Chocobare, M. C. (2013). Ranqueles a vivir al sur: Acciones gubernamentales en el proceso de conformación de una 'comunidad ranquel' en San Luis a comienzos del siglo XXI. *Revista TEFROS*, 11(2), 1-23.

Czarny, G. (2012). Diversidad(es), desigualdad(es) y escolaridad(es): Dilemas y desafíos para el campo educativo. *Cuadernos de Educación UNC*, 10, 1-19.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.

- Erreguerena, F. L. (2020). Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. +E *Revista de Extensión Unversitaria UNC*, 13, 1-13.
- Escolar, D. (2003). Arqueólogos y brujos: La disputa por la imaginación histórica en la etnogénesis huarpe. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, 28, 23-43.
- Escolar, D. (2007). *Los dones étnicos de la Nación. Identidades huarpe y modos de producción de soberanía en Argentina*. Prometeo.
- Gómez, M., & Sciortino, S. (2015). Mujeres indígenas, derechos colectivos y violencia de género: Intervenciones en un debate que inicia. *Entramados y Perspectivas*, 5(5), 37-63.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistemológico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-59.
- Guaymás, Á., de Anquín, A., & Durán, A. (2020). Educación intercultural y procesos de reconocimiento identitario. Una experiencia en un contexto andino del noroeste argentino. *Textura - Revista de Educação e Letras*, 22 (51), 48-60. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n51-5686>
- Hecht, A. C. (2019). Reflexiones sobre la diversidad lingüística en el marco del año internacional de las lenguas indígena. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 28(2), 138-140.
- Jelin, E. (2005). Exclusión, memorias y luchas políticas. En D. Mato (Ed.), *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 219-239). Clacso.

- Katzer, L. (2010). Praxis etnográfica y subjetivación indígena: Narrativas sobre los «Huarpes». *Question / Cuestión*, 1(27), 1-14.
- Lenton, D. (2011). Introducción. Genocidio y política indigenista: Debates sobre la potencia explicativa de una categoría polémica. *Corpus: Archivos virtuales de la alteridad americana*, 1(2), 1-5. <https://doi.org/10.4000/corpusarchivos.1148>
- Mato, D. (2019). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Del diálogo de saberes a la construcción de experiencias mutuamente provechosas de colaboración intercultural. En D. Mato (Ed.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Colaboración intercultural: Experiencias y aprendizajes* (pp. 19-45). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 49-60.
- Obregón-Iturra, J. P. (2018). “Indios en Colleras”, deportaciones coloniales de trabajadores huarpes y aucaes. Razón de estado e intereses particulares. *Revista Tiempo histórico*, 19, 15-38.
- Redacción M24. (2018, junio 19). Alumnos huarpes juran la bandera de su pueblo por primera vez en la región cuyana. *M24Digital*. <https://m24digital.com/alumnos-huarpes-juran-la-bandera-de-su-pueblo-por-primera-vez-en-la-region-cuyana/>
- Rizzo, L. (2018). Mujeres indígenas en la periferia de Rosario: Procesos organizativos y construcción de reivindicaciones de género. En M. Gómez & S. Sciortino (Eds.), *Muje-*

*res indígenas y formas de hacer política. Un intercambio de experiencias situadas entre Brasil y Argentina* (pp. 59-86). *Tren en Movimiento*, 2.

Romá, Ma. C., & Sanz, R. A. (2019). *Lxs otrxs en nosotrxs. Alteridad huarpe-ranquel en la “inclusión” puntana*.

Segato, R. L. (2002). Identidades políticas/alteridades históricas: Una crítica a las certezas del pluralismo global. *Runa: archivo para las ciencias del hombre*, 23(1), 239-275.

Secretaría de Asuntos Interinstitucionales UNSL. (6/12/2019). Programa de Pueblos Indígenas. Relint. <https://relint.unsl.edu.ar/ppi/>

Sisini, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización. En M. R. Neufeld & J. A. Thisted (Eds.), “*De eso no se habla...*” *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 87-107). Eudeba.

Stolcke, V. (1996). Antropología del género. El cómo y el porqué de las mujeres. En J. Prat i Carós, Á. Matínez Hernández, & C. Esteva Fabregat (Eds.), *Ensayos de antropología cultural: Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat* (pp. 335-343). Ariel.

Villarreal, M. C., & Greca, V. (2016). Interculturalidad, memorias y experiencias educativas. La transmisión del pasado entre comunidades qom y mocoví de la provincia de Santa Fe. *VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace*, 2216-2225. <http://hdl.handle.net/2133/10363>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En L. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

<https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-superior-de-formacion-docente-y-tecnica-en-arte-y-comunicacion-prof-alberto-mario-crulcich/antropologia/walsh-interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/16945371>

Ya Umuk; Arce, I. et al. (2023). *Borradores para un diálogo en nombre propio*. Inédito.