

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

TÍTULO DEL TRABAJO ESCOGIDO POR LXS AUTORXS:

Modos de concebir y de vivir la diversidad en el entorno escolar: los particulares modos de concebir al “otro” a partir de la aplicación de programas educativos para la inclusión y la educación bilingüe.

Línea temática en la que se inscribe:

POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS
(Línea Políticas Públicas en Educación y Desarrollo Local y Territorial en Educación)

Docentes: Carolina Cravero

Mariel Bufarini

Alumnas: Bessone Agostina

DNI 37471710

bessoneagostina055@gmail.com

Schütz María Gabriela

DNI 27252001

mariagabrielaschutz13@gmail.com

Fecha de entrega: 17/04/26

2- Introducción

Para comenzar con la presentación del tema elegido es indispensable realizar una contextualización tomando al **Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina** (2005) que sostiene que los programas de educación intercultural buscan garantizar que los estudiantes de todas las comunidades tengan la oportunidad de aprender en un entorno que respeta y promueve sus identidades culturales y lingüísticas. En este contexto, la **Coordinadora Mapuche de Neuquén** y el Centro de Educación Mapuche Norgvlamtuleayíñ han trabajado para desarrollar una "educación para un Neuquén intercultural" que, más allá de enseñar en lengua mapuche, aborda también las cosmovisiones y conocimientos ancestrales mapuches, generando un ambiente inclusivo que integra el conocimiento tradicional con el currículo escolar.

Desde una perspectiva histórica, **Bandieri** (1993) señala que la provincia de Neuquén ha experimentado tensiones y conflictos derivados de las políticas de asimilación cultural impuestas sobre las comunidades originarias. Este contexto subraya la relevancia de implementar políticas educativas que reconozcan la diversidad y promuevan el respeto hacia las distintas identidades, en oposición a la marginación histórica de los pueblos originarios. Complementando esta visión, **Claudia Briones** (2005) analiza las políticas indígenas en Argentina, subrayando cómo las formaciones provinciales de alteridad han moldeado las relaciones entre el Estado y las comunidades indígenas, generando desafíos para la implementación de programas interculturales.

Es aquí donde presentamos la escritura de este ensayo, buscando contribuir a la reflexión acerca del modo particular en que las representaciones en torno a la diversidad, (especialmente en el ámbito de la educación bilingüe) que subyacen en las políticas públicas aplicadas al campo de la educación es sostenida, vivida y/o resignificada en la vida del aula, por parte de los docentes especializados en este área (mapudungun) y por quienes, por el contrario, siendo docentes no tienen la formación específica a tal fin.

En primer lugar, sostenemos que el modo en que acontece la formación docente inicial, afecta la percepción que los docentes tienen de sí mismos, así como también posibilita y/o obstaculiza las posibilidades de acción frente a la diversidad en el aula.

En este punto, comprendemos, tal como lo plantean Edelstein y Coria, que existen escisiones en la formación docente, en primer lugar, estas escisiones se manifiestan entre la formación en disciplinas específicas del campo pedagógico-didáctico. Y en el caso del nivel medio, entre la formación en distintos campos de conocimiento y la formación pedagógica. Más aún: es interesante hacer la observación: existe, no solo escisión sino ausencia de espacio dentro de la formación docente, en torno a la educación bilingüe, aún en un espacio jurisdiccional en el que se sabe, esta es una realidad que acontece en la vida cotidiana de los colegios, y afecta la posibilidad de aprender de muchos/as estudiantes. Por otra parte, “la secundarización” que se hace de los contenidos durante la enseñanza en los IFD, sumado a una “didactización” excesiva, alegando que es propia del nivel en el que se forman, y la sistemática falta de oportunidades de abrir tiempos y espacios de reflexión real, en instancias cruciales, por ejemplo, durante las prácticas docentes en instituciones asociadas, afectan fuertemente la autoimagen de los docentes, desvalorizando sus posibilidades de constituirse como profesionales reflexivos, críticos, y decisores. Hasta aquí, hemos propuesto pensar el modo en que la formación inicial docente, afecta la posibilidad (o la resistencia) de que los docentes se sientan y sepan capacitados para abordar la diversidad en el aula, especialmente en el caso de los estudiantes que requieren de educación bilingüe.

Sostenemos que las políticas públicas aplicadas a la educación en el ámbito de la educación bilingüe visibilizan ciertos modos de pensar la diversidad, de pensar el derecho a la educación, comprender la otredad, y que tienen como consecuencia: determinados modos de poner a disposición, distribuir y redistribuir recursos materiales y humanos para hacer posible la inclusión. Por otra parte, las políticas públicas habilitan y construyen subjetividad. En este sentido nos preguntamos: ¿Qué significa ser docente de educación bilingüe? ¿Cuáles son los principales desafíos

que se presentan en su tarea? ¿Con qué apoyaturas cuenta un estudiante que necesita que se le hable en su lengua materna para poder aprender y validar su cultura? Tal como lo plantea Claudia Brione en “Cartografías Argentinas”: se viene dando una curiosa convergencia entre las demandas indígenas de participación y la manera en que la gubernamentalidad neoliberal tiende a auto-responsabilizar a los ciudadanos de su propio futuro, en tanto sujetos definidos como consumidores autónomos y con libertad de elección, promoviendo el repliegue estatal al momento de atender responsabilidades sociales básicas. (Briones, 2008)

Desde la perspectiva metodológica, la opción elegida es la **visión etnográfica** ya que se trata de una temática, en la que resulta interesante contemplar el modo en que los sujetos elaboran representaciones en torno a la diversidad, y también, el modo en que esas representaciones, afectan a la formación de la subjetividad de los individuos en cuestión. La construcción de una mirada etnográfica sobre el tema de investigación, se constituye como la posibilidad de analizar estas significaciones en pos de una mejor y mayor comprensión. Para decirlo a través de un contrapunto: No nos proponemos hacer estadísticas, no nos proponemos realizar un detalle cuantitativo de personas afectadas en relación al tema, ni realizar mediciones numéricas, o dar explicaciones que predigan y controlen. Lo que nos interesa, es construir conocimiento en relación al tema, a fin de contribuir a una mirada más amplia, que plantee y haga visible la complejidad a la que se expone la cuestión de la diversidad en el particular modo de relación que se establece entre esta categoría y la de derecho a la educación. En tal sentido, el trabajo etnográfico proporciona herramientas valiosas para analizar la educación bilingüe. **Rita Segato y John Ogbu (1995)** enfatizan la importancia de comprender los sistemas de valores y la estructura social de las comunidades en las que se trabaja, una consideración crucial en programas de educación bilingüe. Ogbu, en particular, plantea la “etnografía escolar” como una metodología que permite al docente observar la interacción entre la identidad cultural y el aprendizaje, identificando cómo los estudiantes perciben y se relacionan con el material académico en un contexto bilingüe (Ogbu, 1995). Por los motivos antes

mencionados, consideramos que la mirada etnográfica es la más potable para abordar el tema en cuestión.

3- Capítulo I

La práctica docente es un objeto de reflexión complejo, especialmente cuando se relaciona con temas de **inclusión lingüística** en contextos multiculturales, como los programas de **educación bilingüe** en San Martín de los Andes, provincia de Neuquén, Argentina. En esta región, donde conviven comunidades originarias y criollas, el lenguaje se convierte en una herramienta poderosa de inclusión o exclusión, dependiendo de cómo se enuncia y aplica en el aula. Este tema invita a un análisis crítico de la práctica docente en relación con las posibilidades y desafíos de un modelo de educación que busca no solo enseñar en dos lenguas, sino integrar cosmovisiones culturales y sociales.

Reflexión Crítica sobre la Práctica Docente y el Lenguaje como Inclusión

Desde la perspectiva de **Elena Achilli**, la práctica docente puede analizarse a través de los "saberes del maestro", un enfoque que destaca la necesidad de interpretar el contexto y adaptar las prácticas de acuerdo con las realidades y necesidades del alumnado (Achilli, 1986). En el contexto de la educación bilingüe, estos saberes son fundamentales para desarrollar prácticas que respeten y promuevan el uso de la lengua materna de los estudiantes de pueblos originarios, así como para garantizar que la lengua dominante no se convierta en un instrumento de asimilación cultural.

Marta Souto (2021) también aborda la formación en prácticas desde una perspectiva de reflexión crítica, subrayando que las prácticas docentes no son solo técnicas, sino que están cargadas de sentido, lo cual cobra particular relevancia en contextos de educación bilingüe. Según Souto, los docentes deben reconocer las tensiones y significados que emergen en el aula, especialmente al tratar temas relacionados con la identidad cultural y lingüística, y adaptar sus enfoques para atender las

necesidades de cada contexto específico. Por otro lado, **Gabriel Brener y Ana Nanfara** exploran los desafíos que la pandemia trajo a la educación y cómo se ha puesto en evidencia la importancia de prácticas inclusivas. Aunque el foco de su trabajo es la pandemia, las reflexiones sobre la **adaptación al contexto** resultan útiles para analizar la implementación de programas de educación bilingüe en San Martín de los Andes (Neuquén). Ellos sugieren que la práctica docente debe estar orientada a la flexibilidad y al entendimiento profundo de la comunidad educativa para responder a las diversidades y limitaciones del contexto (Brener y Nanfara, 2021). En este punto, es posible analizar, cómo en los intersticios del trabajo docente, se ejercen fuerzas de poder, que posibilitan la inclusión, y la posibilidad de un aprendizaje contextualizado, que van más allá de las políticas vigentes o las miradas hegemónicas sobre la diversidad, que son promovidas por las políticas neoliberales.

Estrategias Pedagógicas y Programas Bilingües en San Martín de los Andes (Neuquén)

Implementar un enfoque de educación bilingüe que sea inclusivo implica, como sugiere **Esther Rockwell** (1985), crear un vínculo entre la cultura de los estudiantes y el currículo oficial. La relevancia de la etnografía en este proceso radica en la capacidad de identificar y transformar las prácticas para que se alineen con las realidades sociales y culturales de los estudiantes. En el contexto de San Martín de los Andes (Neuquén), los programas de educación bilingüe no solo deben enseñar en lengua mapuche y español, sino también transmitir y respetar la cosmovisión cultural. En este sentido, es interesante reflexionar críticamente, sobre el modo en que las acciones cotidianas de los docentes, promueven el trabajo con la multi-culturalidad, le dan espacio al diálogo y hacer visibles (o no) las opiniones de los estudiantes para dar valor a las diferentes cosmovisiones culturales. A su vez, visualizar la manera en que estas prácticas escolares, se apoyan (o no) en los programas de educación bilingüe ofrecidos por la provincia.

En conclusión, la **reflexión crítica de la práctica docente** en relación con el lenguaje y la educación bilingüe en San Martín de los Andes, requiere una comprensión profunda de los contextos sociales, culturales y lingüísticos. Los autores discutidos subrayan la necesidad de una enseñanza que vaya más allá de la instrucción técnica y reconozca el valor de la identidad y el lenguaje como componentes centrales de la inclusión educativa

4-Capítulo II

A: **Ámbito de la práctica**

Para analizar el ámbito de la práctica docente en la enseñanza del idioma mapuche (Mapudungun), en el contexto de San Martín de los Andes, Neuquén (Argentina), consideramos las siguientes dimensiones:

Contexto temporal y normativo: El reconocimiento del Quimeltufe

La práctica de los docentes mapuches se inscribe en un marco histórico de más de 30 años de reconocimiento en el sistema educativo de Neuquén. Este proceso se consolidó con la Resolución N° 349/1995 y el Decreto N° 1413/1995, normas que incorporaron formalmente la enseñanza de la Lengua y Cultura Mapuche. Actualmente, el Calendario Escolar Situado (CES) establece el 23 de mayo como el Día del Quimeltufe (maestro mapuche), fecha que simboliza la lucha por la construcción de una educación intercultural equitativa, fundamentada en la Constitución Nacional, la Provincial y la Ley 26.206.

Este cargo se desarrolla hoy en un contexto de creciente interés por la educación intercultural. Un hito fundamental ocurrió en marzo de 2025, cuando se aprobó el incremento a 25 horas por cada cargo (superando el esquema anterior de cargos fragmentados o compartidos de 10 horas). Esta medida representa un avance significativo en la estabilidad laboral y permite una dedicación exclusiva que antes era casi imposible. Ahora: Se jerarquiza la tarea de las Quimeltufe, reconociendo que la

transmisión de la cultura Mapuche requiere tiempo de pensamiento, creación de materiales y vinculación comunitaria.

Contexto espacial y operativo: La territorialidad frente a la distancia

La práctica se enmarca en la localidad de San Martín de los Andes, una zona con fuerte presencia de comunidades mapuches, pero también con un desarrollo turístico explotado mayoritariamente por personas ajenas a la comunidad.

- **Dispersión Geográfica:** A pesar del incremento horario de 2025 para los 72 cargos provinciales, en la localidad la gran distancia entre las escuelas dificulta la operatividad. Hasta hace muy poco, se contaba con cinco escuelas y solo tres maestras con cargos compartidos.
- **Actualidad Operativa:** La situación ha mejorado con el ingreso de dos nuevas docentes, conformando un cuerpo de cinco Quimeltufe distribuidas estratégicamente: cuatro en la comunidad Curruhuinca y una en la comunidad Cayun. Esto permite que la escuela funcione como un punto de convergencia y resistencia cultural, adaptando la educación bilingüe al entorno urbano y comunitario simultáneamente.

Sujetos involucrados: Actores de la educación intercultural

El ecosistema educativo está compuesto por una red de actores con responsabilidades diferenciadas:

- **Las Quimeltufe:** Docentes de origen mapuche (72 en la provincia, 5 en San Martín de los Andes) que transmiten saberes, valores y lengua.
- **Los Estudiantes:** Pertenecientes a unas 55 comunidades y sectores urbanos, quienes ejercen su derecho a la identidad.
- **El Estado y la Modalidad:** El CPE, a través de la Dirección General de Modalidad Intercultural Bilingüe, es responsable de garantizar los contenidos y acompañar a las docentes.

- La Comunidad Educativa Extendida: Incluye a directivos, familias y docentes no especializados, cuyas prácticas cotidianas pueden promover (o no) el derecho a la participación intercultural y visibilizar nuevas representaciones del "otro".

Un análisis preliminar

• **Políticas públicas como "palabras claves" de cambio**

Siguiendo a Cris Shore (2010) podemos advertir de qué manera una política pública se expresa, el vocabulario que utiliza, el modo en que se gestionan y comparten las ideas, los términos que utiliza, son pistas a través de las cuales se pueden rastrear grandes procesos de cambios sociales, históricos y culturales. En tal sentido, como se expresó al inicio de este trabajo, el hecho de que se considere la incorporación de docentes especializadas dentro de las aulas, al menos en algunas escuelas de San Martín de los Andes, hace que la cuestión de la inclusión de la cultura tradicional de los pueblos originarios (especialmente, la cultura Mapuche) sea un tema pujante en el territorio, asumiendo su valor e importancia.

• **Condición de posibilidad para la urdimbre intercultural**

De manera muy lúcida, Cris Shore (2010) sostiene que las políticas públicas son una condición de posibilidad para dar lugar en la agenda pública a los problemas educativos/sociales, pero enfatiza en la idea de que las políticas públicas no realizan recorridos lineales, su implementación nunca es absolutamente predecible, directa o unívoca. En numerosas ocasiones, las intenciones con las que fueron pensadas no llegan a concretarse. Esto podemos observar, particularmente en el caso que estamos analizando, la creación de horas para reuniones entre el docente especializado y el de grado muchas veces se veía truncada porque el tiempo se "consumía" en el traslado entre instituciones distantes.

El impacto del cambio: Al pasar de un cargo de 10 horas a uno de 25, la Quimeltufe deja de ser un "visitante" ocasional para convertirse en un actor central. Mientras que antes la dispersión obligaba a buscar otros trabajos restando tiempo a la planificación,

ahora se reconoce que la transmisión cultural requiere tiempo de pensamiento, creación de materiales y vinculación comunitaria.

La perspectiva del desarrollo territorial y el rol docente como “actor político”

Hasta aquí está claro, que hechos concretos como la ampliación de horas disponibles para un cargo docente especializado en educación bilingüe, es indispensable para garantizar el derecho educativo de muchos/as estudiantes, cuya cultura e idiosincrasia debe ser tenida en cuenta en el entorno del aula, asegurando su participación y derribando barreras para su inclusión efectiva en la escuela. Sin embargo, cabe preguntarse ¿En qué medida, el modo en que se desarrollan los vínculos pedagógicos entre docentes y alumnos, la manera en que se promueve (o no) la circulación de la palabra dentro del aula, la manera en que se concibe a los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios, influyen en este proceso? En este sentido, entendemos que el rol docente es fundamental, y nunca tiene un lugar neutral, ya que su accionar dentro del aula, y el particular modo en que concibe la subjetividad de los estudiantes, tiene grandes implicancias éticas y políticas, ya que afectan de manera directa las posibilidades de enseñar y aprender.

La Interculturalidad, siguiendo a Enrique Dussel (2003), implica un acto de “descolonización”. Ser capaces de una actitud que promueva el diálogo entre iguales. Abandonar la visión que coloca a un sector en el lugar de dominadores y a otros en el sector de dominados, para que por fin se haga presente, en iguales términos de importancia, la diversidad cultural dentro del aula. En este sentido, el autor nos permite pensar que la incorporación de las docentes especializadas en el dialecto y la cultura mapuche (las Quimeltufe), son una condición necesaria indispensable para la interculturalidad, sin embargo, no es esta una condición suficiente, ya que la categoría pensada en estos términos, requiere del análisis profundo de los particulares modos en que los actores institucionales (estudiantes, docentes pertenecientes a la comunidad mapuche, docentes no pertenecientes a la comunidad mapuche, y hasta los mismos estudiantes afectados por la problemática de la exclusión) , piensan los encuentros en la escuela, piensan sobre los “otros” y se piensan a sí mismos dentro

de las dinámicas escolares cotidianas. El accionar docente nunca es neutral; tiene implicancias éticas y políticas.

Desde la perspectiva del desarrollo territorial, vale la pena traer a la reflexión a Ma. Rosa Naufeld, (1999), ya que nos permite pensar que las tramas de significación que se construyen en torno a la diversidad dentro del aula, se apoyan en discursos sobre un “nosotros-otros” que provienen a su vez, de tramas narrativas de origen social. Hacer conscientes estas significaciones requiere de un proceso crítico intencional que habilitan el pensamiento sobre los modos en que, desde la práctica cotidiana escolar: se concibe al “otro” y se establece la relación con el “otro”. Por otra parte, nos permite pensar que en la escuela muchas veces se “naturalizan” y, por tanto, invisibiliza ciertas miradas sobre la diferencia, es aquí donde el análisis debiera profundizar, para reconocer los modos en que el derecho a la educación y a la participación de los grupos minoritarios en la escuela, se ven disminuidos u obstaculizados (más allá del reconocimiento y el respeto por su lengua originaria). Por último, siguiendo a la autora, hacemos hincapié en que la escuela es un sitio en donde se disputan y negocian significados culturales, estos, pueden ser reconocidos como “fuerzas en tensión”, y es precisamente en esas negociaciones de sentido, donde las políticas públicas pueden verse aprovechadas, desfiguradas o reconfiguradas.

Desde este lugar, concebimos que la verdadera inclusión y el trabajo con la diversidad cultural dentro del aula, no se dan de manera unidireccional y verticalista a través de la implementación de políticas públicas, sino que además requieren del quehacer cotidiano de docentes y estudiantes, y de manera decisiva: desde los gestos, actitudes, estrategias, alianzas, y procesos reflexivos, que a veces pueden surgir desde el mismo entramado escolar a partir de la implicación de sus actores. El desafío actual de las 25 horas es que este tiempo se traduzca en proyectos transversales: participar en reuniones de ciclo, planificar con el docente de grado y habitar espacios comunes (recreos, actos, comedores) donde la cultura se vive de forma espontánea.

5- Reflexiones Finales:

En este trabajo, se ha propuesto un análisis de las políticas públicas que orientan la incorporación de la lengua de pueblos originarios (Mapudungun), en el sistema educativo formal de las escuelas rurales mapuches de San Martín de los Andes. A través de diferentes aportes teóricos, se pudo establecer que la incorporación del lenguaje es más que un tecnicismo para garantizar el acceso al aprendizaje: Está profundamente relacionado con dar lugar a la cultura de los pueblos originarios, conservar sus tradiciones y favorecer la interculturalidad en el ámbito escolar.

Se ha intentado hacer un recorrido teórico- metodológico, que pone en evidencia la importancia de las leyes y lineamientos educativos, para garantizar el derecho a la educación de los y las estudiantes que pertenecen a grupos étnicos minoritarios. Sin embargo, echamos luz sobre algunas cuestiones relacionadas al modo en que estas políticas públicas, se articulan, reconfiguran y resignifican dentro de la vida cotidiana escolar, teniendo en cuenta las condiciones reales (espacio-temporales) en la que se lleva adelante la tarea docente así como también, por el singular modo que los/as docentes y estudiantes tienen de habitar el universo escolar, cada uno de ellos/as, atravesados por una construcción discursiva socio-cultural, que influye en su modo de concebir y vivir la diversidad dentro del aula.

Todo cierre analítico es provisorio, y tiene el sabor de la cosecha de lo aprendido, pero también de lo que es inacabado y aún sería necesario incluir, para lograr una mirada completa sobre la temática. Cada conclusión, es oportunidad para abrir nuevas preguntas, y quizás aquí reside la mayor fecundidad del tiempo dedicado a la investigación. De este modo: queremos hacer explícita nuestra sensación, de que, para lograr una visión aún más profunda, analítica y apoyada sobre las bases de la realidad, sería necesario incluir las voces de los mismos sujetos involucrados: en este caso, docentes de educación bilingüe (las Quimeltufe), y estudiantes afectados directamente por la posibilidad de incluir su voz y cultura en el aula, compartimos, la aguda reflexión de Foley, Douglas E. cuando expresa: "Si dejamos afuera a los sujetos de la historia, podríamos quedarnos con el sonido de nuestros propios discursos en el bosque académico". (Foley Douglas, 2004 p.25) El camino hacia una



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA

SECRETARÍA ACADÉMICA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

interculturalidad real depende de que estas nuevas condiciones horarias y normativas se transformen en gestos, alianzas y procesos reflexivos dentro de cada aula de San Martín de los Andes.

Bibliografía:

Achilli, E. La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. UNR, 1986.-

Brener, Gabriel y Ana Nanfara. Hacer escuela en tiempos de pandemia. Diálogos con la bitácora de una directora. En: Brener y Nanfara La irrupción de la pandemia en el sistema educativo. Ed.Nazhira. pp 25-47, 2021.

Briones, Claudia (2005): "cartografías argentinas": Políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad. Buenos Aires: Geaprona.

Castaño, Díaz de Rada, Lecturas de Antropología para educadores, Ed.

Trotta, 1995.-

Castro, A.; Martino, A. Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. En Confluencia de Saberes: revista de educación y psicología. N°4, año II, Universidad Nacional del Comahue, 2021.-

Edelstein, G. Coria, A. Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.

Cap. I. Kapeluz. BsAs

Dussel, E. (2003). Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural* , 5 (1-2), 65-86..

Guber, R. Etnografía método campo y reflexividad...

Ogbu, John. "Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple". En Velasco Maillo, García Rockwell, E. "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". Ponencia presentada en el 3º Seminario Nacional de Investigación. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1985.-

Prácticas y discursos. Cuadernos de ciencias sociales. Año 10, Número

15 Zysman, Ariel. (2013). Educación popular, instrucción pública y alternativas pedagógicas. En Lidia, Rodríguez Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Buenos Aires : APPEAL. pp 113-124.

SHORE, Cris (2010). “La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas”. Antípoda N° 10: 21-49

SINISI, Liliana. (2020) “El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas ‘innovadores’” En

Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político* . Red de Antropología de la Diversidad y la Multiculturalidad

Souto, Marta. La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. Praxis educativa, Vol. 25, No 1. pp. 1-16.

<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250108>, 2021.-

Zenklusen, Denise y Mauricio Menardi. (2021). Apuntes para pensar la articulación entre desarrollo territorial y educación a partir de la experiencia de una cátedra universitaria.

Bibliografía Ampliatoria:

Bandieri, Susana (ed.) (1993): Historias de Neuquén. Buenos Aires: Plus Ultra (colección Histórica de Nuestra Provincia, 16)

CERLETTI, Laura (2020) Políticas educativas y prácticas cotidianas en la escuela. Notas sobre algunos cambios y continuidades en los inicios del siglo XXI.

Coordinadora Mapuche de Neuquén, Centro de Educación Mapuche Norgvltamtleayñ (2000): “Educación para un Neuquén intercultural”. En <http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/Identidades/Potencias/Abstrac/35.doc>

González, A y M. Massat (2007). El aprendizaje servicio en las políticas públicas públicas. En 10 años de aprendizaje y servicio solidario en la Argentina. Ministerio de educación, ciencia y tecnología de la Nación. pp 41-54.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001808.pdf>

Ministerio de educación, ciencia y tecnología de la argentina (2005) “acerca de la convocatoria a experiencias: experiencias de la educación intercultural” En
<http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/experiencias/intro/inde x.html>

Neufeld, Ma. Rosa. (2020). Políticas sociales y educativas entre dos épocas. En Neufeld, Ma R. (comp.) Políticas sociales y educativas entre dos épocas Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado.