

DOSIER

Infancia(s), movimientos sociales y ciudad: currículo(s) y formación docente

Representándonos. Una reflexión situada de ciertos contenidos transversales de las ciencias sociales desde una perspectiva intercultural

Representing ourselves. A situated reflection of certain transversal contents of the social sciences from an intercultural perspective

Representando-nos (a nós mesmos). Uma reflexão situada sobre certos conteúdos transversais das ciências sociais a partir de uma perspectiva intercultural

Noelia Enriz^a

nenriz@yahoo.com.ar

RESUMEN

Los contenidos escolares poseen un peso relevante en la conformación de identificaciones en las infancias especialmente aquellos contenidos transversales al sistema, universalizados y que abordan la construcción de identidades. Para abordar este tema, nos focalizaremos en los marcos institucionales y los condicionamientos que el diseño curricular ofrece que puedan intervenir en los procesos de identificación de las niñas y niños indígenas, a partir de materiales transversales al sistema educativo: por un lado, las efemérides escolares, por otro los materiales educativos de la continuidad pedagógica. Metodológicamente, realizaremos un estudio de fuentes actuales, públicas y de acceso libre. Nuestro objetivo último será visibilizar la construcción permanente de la subalternidad de las poblaciones indígenas en los registros educativos masivos, como una forma de aportar a la problematización del lugar otorgado a la diversidad en el campo educativo de las ciencias sociales.

Palabras clave: Educación indígena. Ciencias Sociales. Contenidos universales. Diversidad.

ABSTRACT

School content plays an important role in the shaping of children's identifications, especially content that is transversal to the system, universalized and that deals with the construction of identities. To address this issue, we will focus on the institutional frameworks and the conditions offered by the curricular design that can intervene in the identification processes of indigenous children, based on materials that cut across the education system: on the one hand, school anniversaries, and on the other, educational materials of the pedagogical continuity. Methodologically, we will carry out a study of current, public and open-access sources. Our ultimate objective will be to make visible the permanent construction of the subalternity of indigenous populations in mass educational records, as a way of contributing to the problematization of the place given to diversity in the educational field of the social sciences.

Key words: Indigenous education. Social Sciences. Universal contents. Diversity.

^a Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina.

RESUMO

Os conteúdos escolares têm um peso relevante na formação das identificações das crianças, especialmente os conteúdos que são transversais ao sistema, universalizados e que lidam com a construção das identidades. Para abordar esta questão, centrar-nos-emos nos quadros institucionais e nas condições que a elaboração de currículo oferece que podem intervir nos processos de identificação das crianças indígenas, com base em materiais transversais ao sistema educativo: por um lado, os aniversários escolares, e por outro, os materiais educativos da continuidade pedagógica. Metodologicamente, iremos realizar um estudo das fontes atuais, públicas e de acesso aberto. O nosso objetivo final será tornar visível a construção permanente da subalternidade das populações indígenas em registros educativos de massa, como forma de contribuir para a problematização do lugar dado à diversidade no campo educativo das ciências sociais.

Palavras-chave: Educação indígena. Ciências sociais. Conteúdo universal. Diversidade.

Introducción

Los contenidos escolares poseen un peso relevante en la conformación de identificaciones en las infancias, habilitando reflexiones y colaborando en la construcción de ideas sobre el mundo (Novaro, 2011; Padawer; Rodríguez Celín 2015; Southwell; Boulan, 2022). Este es un aspecto que el sistema educativo argentino¹ parece tener en claro, si consideramos los debates centrales de su conformación, por ejemplo, en lo que refiere a lo religioso.

Por ello, el lugar que le cabe a la docencia en los procesos de identificación merece aportes académicos que habiliten una reflexión más aguda de los discursos, las prácticas y los efectos de estos sobre las ideas de las infancias. El objetivo último de este texto es permitir esas reflexiones docentes, a partir de una mirada crítica de los materiales que utilizan en el contexto escolar y actúan como soporte de las instancias educativas.

Por ello nos focalizaremos en los marcos instituciones y los condicionamientos que el diseño curricular ofrece y que pueden intervenir en los procesos de identificación de las niñas y niños indígenas. Consideramos que es muy relevante en este sentido el lugar de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. En la propuesta oficial, los contenidos de este área del saber se encuentran distribuidos en dos grandes grupos, por un lado, los contenidos esperados para cada año escolar y por otro los contenidos de las fechas históricas más relevantes para la organización nacional, conocidas como efemérides nacionales². En las instituciones educativas las efemérides tienen un valor especial que profundizaremos en las próximas páginas.

Metodológicamente, utilizaremos en este análisis fuentes documentales actuales y de registro público. Dichas fuentes cumplen con el requisito de ser de carácter universal, es decir, están

¹ El sistema educativo argentino ofrece lineamientos de orden nacional y se sostiene sobre la idea de educación, laica libre y gratuita – Ley 1420 año 1884 – (Argentina, 1884). Las provincias se encargan de la implementación concreta de estas políticas educativas a través de sus propias direcciones educativas. Esto les da cierto margen de acción autónomo en la jerarquización de lo que no esté expresamente colocado en la letra de la ley vigente (Ley 262066 año 2006). Por ejemplo, la ley dice que la Educación Intercultural Bilingüe es una modalidad del sistema educativo, y en cada provincia debe atenderse a esta cuestión. Pero no está expreso en la ley el modo en que se implementa esa interculturalidad, ello queda en manos de las decisiones provinciales.

² Pueden verse en Argentina.gov.br (2023).

siendo pensadas para el total de las y los estudiantes de la provincia de Misiones, en la que habita la población mbyá guaraní. Dado que la población indígena de la provincia de Misiones no cuenta con contenidos educativos propios, analizaremos materiales educativos producidos desde la provincia de Misiones en el marco de la continuidad pedagógica por el COVID 19³. A su vez, utilizaremos algunas imágenes públicas de actos escolares. En el contexto de pandemia, muchos de los eventos escolares que solían quedar limitados a la comunidad educativa de cada institución pasaron a ser públicos, y quedaron abiertos a la mirada social. En este caso, vamos a valernos de algunas imágenes publicadas en medios de comunicación provincial, aludiendo a las instituciones educativas.

Es decir, utilizaremos tres tipos de fuentes coexistentes (todas estuvieron disponibles al mismo tiempo) que articulan aspectos vinculados a una misma efeméride nacional (celebración patria) en el mismo territorio. Estas fuentes nos permitirán ver cómo, los discursos más procesuales del registro histórico admiten una mayor diversidad de relatos, mientras que los eventos que irrumpen (como es el caso de los actos patrios inscriptos en las efemérides) se presentan con modelos menos locales y diversos.

La hipótesis que guía nuestro trabajo sostiene que en los contenidos escolares de ciencias sociales es necesario posicionar una mirada crítica sobre el abordaje de la diversidad, que permita procesos de identificación de las diversidades étnicas en el marco de la construcción de la identidad nacional inclusiva.

El sistema educativo y las identidades

El sistema educativo argentino estuvo fuertemente marcado por objetivos universalistas a la vez que excluyentes, desde su origen – Ley 1420 año 1884 (Argentina, 1884). La idea de una escuela para una nación fue muy potente en la configuración identitaria y muy transversal al desarrollo del proyecto nacional (Donghi; Hora 2005) centrado en la implementación de ideas únicas a lo largo de un complejo escenario nacional (Puiggrós, 2006). Estos objetivos se han ajustado a la necesidad de construir una identidad nacional europeizante en un contexto que se suponía muy atravesado por las identidades migrantes y en menor medida por las indígenas (Novaro, 2012). A lo largo de estas acciones se construyó y reactualizó un “nosotros» nacional que impactó de formas muy diversas sobre el escenario de otredades, que a lo largo del tiempo fueron delineándose.

Las políticas educativas de contención social de la Pandemia de COVID-19 volvieron a mostrarnos que ese ideario estaba vigente. Las decisiones de cierre y reapertura de corte nacional, los protocolos unívocos, pero especialmente los programas de continuidad pedagógica de corte nacional, mostraron la vigencia de las ideas de homogeneidad, universalista que representaron por completo la propuesta desde el ministerio nacional (Moguillansky; Duek, 2021).

Por su parte, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una modalidad del sistema educativo nacional reconocida como un derecho por la Constitución Nacional (1994). Si bien las primeras

³ Se llamó continuidad pedagógica a las políticas de sostenimiento del vínculo educativo en la etapa de asilamiento que se desarrolló para atenuar el impacto del COVID-19. En términos generales, el ciclo lectivo 2020 se desarrolló de forma completa en asilamiento en todo el país.

experiencias de EIB se desarrollaron en la década de 1980, su reconocimiento a nivel nacional se enmarca en la Ley 26206 (Argentina, 2006), y su implementación queda sujeta a las jurisdicciones provinciales, es decir, es cada provincia la que define cuándo y cómo implementa estas políticas. Esta primera condición genera diversos tipos de desigualdades en términos de justicia curricular (Connell, 2006; De la Cruz Flores, 2016).

La primera desigualdad que se genera es que solo se desarrolla EIB como modalidad educativa, es decir, no es vista como una experiencia que le suma valor a la sociedad en su conjunto, sino a una parte de la población a la que se inscribe en un registro social particular. La diversidad no es vivida como un valor para toda la sociedad, sino como una “oportunidad» para cierto grupo.

La segunda desigualdad que se genera está ligada a la dispar aplicación de esta condición, ya que las provincias que no lo consideran no desarrollan esta modalidad educativa, tal el caso actualmente de la provincia de Buenos Aires que es dónde la que mayor cantidad de población indígena habita a nivel nacional⁴. Por último, no existe un lineamiento de la modalidad en términos curriculares, sino múltiples abordajes que en muchos casos no logran dialogar entre sí. Como hemos desarrollado en un texto anterior, los programas que se implementaron en el contexto de pandemia nos han permitido dimensionar la importancia de los parámetros universalistas en el contexto educativo actual (Hecht; Enriz; Garcia Palacios, 2020). Un eje dónde se plasma el modelo universalista es sin dudas el calendario nacional de efemérides, compuesto por un pequeño repertorio de fechas destacadas por el Estado nacional que aluden a momentos claves de la conformación del mismo. El calendario de efemérides es transversal a cualquier nivel educativo obligatorio y a cualquier institución educativa con reconocimiento formal. Todos los grados de todos los niveles a lo largo y ancho del país se ven reflejados en ciertas fechas en un debate sobre los hitos de la nación, incluidas las escuelas con población indígena contemplada dentro de políticas de Educación Intercultural Bilingüe.

Como adelantábamos, las efemérides tienen un valor especial en el sistema educativo. Por tratarse de eventos destacados como centrales de la organización de la historia nacional desde la perspectiva del Estado, la articulación de las efemérides con la escolaridad es vivida de un modo menos procesual y articulado que otros registros históricos, que entramados en problemáticas de áreas del conocimiento, pueden trabajarse con cierto tratamiento de larga duración. Las fechas de las efemérides irrumpen y se vuelven tema central. Dado que su articulación es menos procesual, su abordaje representa la excepcionalidad y concreta intereses de mayor envergadura: el discurso de la Nación como un todo. Como sostienen Carretero y Kriger (2006, p. 5):

Al estar las efemérides incorporadas en la educación escolar, los alumnos reciben una enseñanza acerca del pasado que tiene dos diferentes tipos de fuentes y dispositivos didácticos: las efemérides y la historia curricular. Las primeras configuran una mirada inicial y afectiva que es previa a la enseñanza de la historia e incluso a la alfabetización, y que aún no se ha estudiado en profundidad cómo interviene en el desarrollo ulterior de la comprensión disciplinar.

⁴ Según el Censo Nacional de Población (INDEC 2010) cerca de un millón de personas se reconocen indígenas o descendientes de indígenas en todo el país. De ellas, casi 300.000 habitan en la provincia de Buenos Aires. Algunas se nuclean en comunidades, otras no.

De modo complementario, vemos que en los registros históricos generales, procesuales y asociados al diseño curricular oficial el lugar que queda asignado a la cuestión indígena es muy minorizado, alojado en una unidad concreta de cierto nivel educativo, lo que adquiere un valor singular en el caso de discursos nacionales. Abordaremos esta invisibilización desde un análisis de los materiales para la continuidad pedagógica.

Como sostiene Ernst (2018) el calendario de efemérides puede funcionar, así como una metáfora de los aspectos resaltados por la mirada social educativa, y sumamos a esa reflexión que la metáfora en este caso pone en acto un esquema de eventos que la comunidad educativa como un todo debe vivenciar y para éstos dispone un aparato hegemónico unívoco de interpretación.

El calendario de efemérides escolares puede ser visto a la vez como una gran oportunidad plural dentro de la matriz educativa, es no graduado, suele incluir de distintos modos a toda la comunidad educativa y obliga a ejercicios de reflexión y síntesis. Las expresiones concretas del calendario de efemérides irrumpen en la temática secuenciada de contenidos y esa irrupción convierte a los contenidos en ocasiones especiales del tratamiento de ciertas temáticas.

A su vez, el calendario de efemérides escolares permite incluir eventos locales en la trama histórica dando lugar a una reflexión que cuestione la idea de una historia universal, en pos de la construcción de múltiples relatos históricos que conviven (Gomez Galvariato, 2021; Levi, 2018).

En su abordaje, las efemérides rompen con el modelo esquemático de las asignaturas, obligando a plasmar en creaciones muchas veces artísticas, que incluyen a toda la comunidad educativa y que exigen posicionamientos sobre fenómenos nodales de la identidad social.

Los eventos pueden variar, y van desde una cartelera hasta un acto formal, pero en las efemérides se prescribe un tipo de trabajo en que la institución se muestra. En muchas ocasiones es la instancia primordial de diálogo con los profesores de asignaturas como plástica, música, teatro, etc.

En los actos formales se disponen acciones de tipo performativo, que representan elementos claves de la nación y que están regulados protocolarmente para su desarrollo: se presentan los y las abanderados de las instituciones, se canta el himno, se escucha a autoridades, etc. Hay reglas de respeto a los símbolos patrios y modelos de organización particular del espacio.

Contenidos de ciencias sociales y efemérides

Si bien la formación de los niños y niñas misioneros está ligada a un manual provincial que actualmente se llama Misiones XXI, veremos que la influencia del mismo por fuera del relato histórico procesual es muy escasa. Bajo el título “Misiones siglo XIX. Así nacieron los países de esta región” el manual desarrolla una unidad de contenidos que ubica en el contexto local los eventos del 25 de mayo de 1810, ancla la reflexión sobre el 25 de mayo en el impacto que tuvo en la región. Durante la misma se alude a que

Rocamora gobernaba desde Yapeyú y estaba en permanente contacto con la Junta revolucionaria porteña, informándole sobre la situación de la región y solicitándoles refuerzos. Es más, envió guaraníes a trabajar en la fábrica de pólvora que tenía la Primera Junta de Gobierno en Buenos Aires (Misiones XXI, 2008, p. 92).

Esa referencia permite advertir que la presencia indígena tenía relevancia en la región, y a su vez, que desde los gobiernos se hacían usos particulares de esta presencia, a continuación de este contenido se trabaja especialmente sobre la figura de Andrés Guacurari, el caudillo provincial y héroe regional de las batallas independentistas al que se le reconoce identificación indígena.

Estos valiosos materiales, pierden su potencial de ensayo de la diversidad en el discurso concreto de las efemérides, en las que gana un ideario nacional que representa las figuras que se establecen como nacionales. Como veremos en la próxima imagen, en el abordaje de la efeméride, muchos de estos contenidos quedan desarticulados y las imágenes de los actos escolares vuelven a reflejar muchas veces las ideas de los personajes típicos de la zona céntrica de la Ciudad de Buenos Aires para la época, vendedores y velas, aguateros, mazamorreras, etc.

Las fotografías publicadas en los diarios locales a propósito del 25 de mayo de 2022 ilustran ese ideario.

Figura 1: Celebración y desfile por el Día de la Patria



Fuente: Agência de Noticias Guacurari (2022, n.p).

Figura 2: Colorida celebración y desfile por el Día de la Patria



Fuente: Misiones On-Line (2022, n.p).

Las imágenes permiten comprender que, por su característica disruptiva, las efemérides se distancian del discurso procesual de los contenidos educativos generales. La representación centrada en las figuras arquetípicas de la colonia alude a las dinámicas sucedidas en el centro de la Ciudad de Buenos Aires el 25 de mayo de 1810, y no más allá.

En el calendario escolar provincial existe una fecha dedicada al prócer local, pero esta no se ve en diálogo con el 25 de mayo.

Por su parte la provincia de Misiones cuenta con una página *web* dedicada a la educación. Andrés Guacurari da nombre a la plataforma educativa de la Secretaría de Educación de la Provincia de Misiones (<https://guacurari.misiones.gov.ar/>). La misma ofrece materiales para educación remota y contó con un especial impulso durante la etapa de continuidad pedagógica (COVID-19).

Ofrece materiales propios divididos por etapas educativas. Dentro de Aulas Abiertas se presenta el material. Para el caso de inicial hay una sola solapa, para el caso de nivel primario hay cuatro (divididas en a. 1er grado, b. 2do y 3ro, c. 4to y 5to., y d. 6 y 7mo.) Los niveles de educación secundaria también están desagregados.

Como analizamos con Alfonsina Cantore (AAVV, 2021), la información que aparece adentro de las pequeñas solapas de nivel pareciera estar pensada para docentes o para adultos a cargo, porque lo que ofrece son explicaciones de las actividades que se pueden desarrollar y con un tono muy general, que a su vez no contiene un soporte descargable por lo tanto no la relevamos.

El único lugar donde hay recursos descargables es la solapa que se denomina Recursos Educativos. En ella encontramos un primer renglón denominado #guacurariconvos, después de un segundo renglón llamado “Módulos de Revinculación e intensificación” –módulos descargables para nivel secundario– un tercer renglón llamado “Aportes a la gestión de las clases en tiempos de pandemia” –sugerencias para la gestión del proceso educativo–, una cuarta solapa “Cuadernillos seguimos educando” –dónde están efectivamente los cuadernillos de seguimos educando 2020 por nivel en descargable– y luego tres solapas de propuestas virtuales: podcast, videos y tutoriales de funcionamiento.

En términos generales, las referencias a pueblos indígenas son pocas o nulas. La primera actividad que nombra población indígena es el cuadernillos de 4to y 5to grado. Justamente, en 4to grado, la unidad de pueblos indígenas es contenido obligatorio, aunque aquí sólo aparezca una mención.

Se incluye en una actividad de Ciencias sociales y naturales donde se trabaja el agua como recurso escaso. Directamente enfatiza en La Cuenca del Plata y el Acuífero Guaraní. La referencia a pueblos indígenas es en relación al nombre de la cuenca, dice: “Lleva el nombre de Guaraní porque su extensión se aproxima al espacio ocupado por la Nación Guaraní, es decir, una importante población indígena que vivía en esas tierras. De igual manera, el Acuífero Guaraní no siempre tuvo ese nombre, éste data del año 1996; anteriormente se lo llamaba Acuífero gigante del Mercosur, ya que estos cuatro países: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay participaban de dicho acuerdo” (p. 19). Es importante notar que habla en pretérito imperfecto “vivía”. En la página 21 hablando sobre el agua y su relación con la sociedad vuelve a enunciar a la Nación Guaraní, nuevamente en pretérito imperfecto: “Como te contamos previamente, el espacio del Acuífero Guaraní coincide con lo que fue la importante Nación Guaraní”.

Si bien no hemos encontrado mayores referencias en ninguno de los cinco cuadernillos de educación primaria e inicial, es interesante notar la referencia en el nombre y logo de la plataforma. La plataforma se denomina guaraní, siendo la parcialidad mbyá la única que reconoce la provincia en sus políticas públicas (aunque no es su constitución). El logo es un niño con imaginarios de rasgos indígenas exacerbados como el color de la piel amarronado, la cara redonda, el pelo negro y una vincha en la cabeza.

Un análisis de los recursos

Como pudimos mostrar a partir de los recursos relevados, la perspectiva universalista de los materiales educativos tiende a referir a un estudiante promedio que se ubica por fuera de las identidades locales. Mientras el Manual Misiones XXI desagrega información que permite advertir el lugar de las poblaciones indígenas de Misiones en 1810, en la instancia de la efeméride se vuelve a los discursos nacionales sobre la actividad colonial en Buenos Aires.

Se desacoplan los intereses de contenido específico de ciencias sociales, frente a la irrupción del acto escolar.

Como pudimos advertir posteriormente con los materiales de la continuidad pedagógica, el ideario universalista se reactualiza. La ausencia de las identidades indígenas en los materiales muestra la vigencia de las ideas de homogeneidad, universalista que representaron por completo la propuesta desde el ministerio nacional y provincial.

A lo largo de estas páginas fuimos mostrando el lugar de enunciación que construyen los idearios educativos en Argentina, en relación con los relatos nacionales. Por un lado, mostrando las características generales que tiene el sistema en relación con su conformación y el lugar que adquiere en la misma la diversidad. Por otro, en relación con la homogeneidad de contenidos que se ofrece en el diseño curricular. El debate entre universalismo y diversidad es muy amplio, y sin profundizar en términos teóricos vemos que la matriz con que se aborda actualmente el sistema permanece ligada a las políticas universales con sus ventajas y limitaciones.

Abordamos especialmente el rol de las efemérides escolares nacionales⁵, porque entendemos que ellas permiten un recorrido singular por ciertos eventos de la consolidación del Estado. Pero además porque nos atrae la idea de poder subvertir algunos de esos discursos en esos eventos públicos de las comunidades educativas que son los actos escolares.

Como comenzamos a señalar en el apartado anterior, la perspectiva con que se aborda el 25 de mayo en los actos escolares se inscribe en un ideario de construcción de la Nación, del ser nacional y sus otros. Segato (2007) desarrolla la idea de los otros de la Nación sosteniendo como argumento central que para la construcción de una identidad nacional es necesaria la dinámica de conformación de alteridades que puedan ser deslegitimadas, y a lo largo del tiempo inscribirse de distintos modos. El lugar que la escuela ha jugado y juega en la consolidación de imágenes y relatos sobre la identidad nacional representa un campo muy interesante en que se debate lo que el Estado considera como común en la formación de un nosotros excluyente (Novaro, 2012; Puiggrós, 2006).

⁵ Para conocerlas puede verse: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/efemerides>

Los procesos de genocidio, desplazamientos forzados, leva de trabajo obligatoria, etc. generaron condiciones de minorización de las poblaciones indígenas en todo el país. (Lenton *et al.*, 2015). Las investigaciones muestran que, en muchos casos, una estrategia de subsistencia fue la campesinización. Esto permite ilustrar de qué modo las dinámicas poblacionales de reconocimiento e invisibilización de identidades está relacionada con las formas hegemónicas en que se narra a los sujetos. Muchas veces esas identificaciones conllevan obligaciones que permiten o limitan derechos. Como señala Bhabha (2010) la nación se expresa como un *laboratorio de diferencias culturales*, siempre inestable y ambivalente. La tarea de reactualización de un discurso sobre la nacionalidad que le cabe a la escuela admite reflexiones sobre el proceso y sus potencialidades que nos proponemos abrir en esta actividad.

Tal como plantea Yerushaimi la apuesta por la construcción de una memoria implica especialmente una selección de elementos que, por diversos motivos, se constituyen como recordables o necesarios. El olvido social se asienta sobre la imposibilidad de transmitir los recuerdos de ciertos colectivos. y en este sentido es que se hace necesaria la tarea de reconstrucción del calendario escolar toda vez que quienes lo organizaron y narraron de forma canónica no ha escuchado las voces de ciertas minorías.

En el último tiempo asistimos a un escenario en que las figuras de mujeres a lo largo de la historia comienzan a cobrar cierta visibilidad, en un proceso que no será breve. En un sentido en gran medida analizable, las poblaciones minorizadas por motivos étnicos necesitan recuperar elementos que les permitan reconstruir una perspectiva diferente de estos relatos en que puedan verse identificadas. Porque hay un desafío político en esa revisión del pasado (Traverso, 2007) y este caso ese desafío es poder ubicar el lugar de los pueblos indígenas en los escenarios de consolidación de la nación, como una estrategia que a largo plazo habilite una reflexión multicultural sobre el sentido y los destinos de la Nación.

Por otro lado, existe la posibilidad de abordar creativamente problemas de la historia desde las perspectivas actuales de su perpetración, como aquellos vinculados a dominación, racismos, dependencia, etc. Ubicando fenómenos históricos no solo en un pasado pretérito, sino también en su vigencia y actualidad. La formación de ideas históricas sobre el pasado reciente parece un capital muy singular para propiciar dentro de las escuelas, una herramienta reflexiva sobre el mundo de habitamos que se constituye en legado permanente para las comunidades educativas (Chartier, 2017; Rockwell, 2018)

El debate en relación con el rol institucional de la escuela en el proceso de consolidación de estos intereses de la Nación, no es nuevo. Las políticas educativas de inclusión de sectores sociales al esquema educativo han puesto blanco sobre negro que la construcción de los relatos fundantes del sistema excluyó las perspectivas de estos actores. Las referencias sociales presentes en estas instancias de promoción de conocimientos escolares están asociadas a modelos hegemónicos concentrados que permiten explicar en pocas líneas los niveles de permanencia y egreso e los sectores minorizados en el propio sistema (Bayón; Saraví, 2019).

Como advertimos en el inicio de este trabajo, las poblaciones indígenas no formaron parte del ideario educativo a partir de la valorización de sus propios saberes, sino que ha sido una figura introyectada al sistema educativo argentino muy recientemente y con estrategias que merecen aún

muchas revisiones para estar ajustadas en la práctica al respeto mutuo que supone lo intercultural. Pero aún así, entendemos que existen fechas que pueden trabajarse desde una perspectiva regional que ubique a Argentina en el concierto americano de demandas y reivindicaciones, propiciando un marco de integración regional que incluya a las presencias migrantes de la región de un modo allanado (Caetano; Sanahuja, 2019).

En las experiencias de EIB de la provincia de Misiones existen diversos resquicios en que las comunidades inciden en el contenido que se ofrece en el aula y en el modo en que el mismo se articula, lo que implica en sí mismo un valor superlativo. No son muchas las comunidades educativas que logran tener participación y escucha en las instituciones. Esos espacios tienen distintos niveles de formalización. Por un lado, existe una asignatura específica que dictan los maestros indígenas, y que se ocupa de aspectos culturales que la propia comunidad define. Allí, el contenido y la programación están a cargo de autoridades de la comunidad (políticas, religiosas y educativas). Pero a su vez, en los casos que conocemos, las autoridades educativas y las autoridades políticas y religiosas de las comunidades mantienen diálogo respecto de diversos aspectos relativos al cuidado de los niños y niñas en la institución. Es habitual que puedan convocarse a algún referente para que hable algún tema relevante al inicio de clases, o que se convoque a los ancianos para los actos formales, etc. Para ello serían valiosas las estrategias de incidencia en las efemérides, para habilitar la posibilidad de nuevos diálogos intergeneracionales (Southwell, 2018).

El sentido último de incorporar estos elementos de reflexión al calendario de efemérides que conforman las ideas de Nación, que se comparten con la comunidad educativa y reactualizan acuerdos, es el de revisar de qué modo ese pasado impacta sobre el presente que se habita y narra (Winn, 2007). Si podemos hacer visibles a los pueblos indígenas a lo largo de la historia del país, estamos aportando elementos que expliquen su presente y su relación, tantas veces invisibilizada, con la conformación del Estado que los minoriza y los niega, es decir impulsar de algún modo aquello que el giro decolonial se propone enfrentar (Bidaseca, 2016).

Palabras finales

Este texto forma parte de un proceso inicial de reflexión sobre el lugar de las ciencias sociales en el contexto de la EIB en Argentina. La EIB presenta una serie de debates muy valiosos, que hemos recabado en territorio en diversas instancias. Pero el lugar que le cabe en esas prácticas al campo de las ciencias sociales no ha sido suficientemente profundizado.

El lugar de la diversidad étnica en los contenidos escolares de ciencias sociales aparece desdibujado, y presenta ciertas inconsistencias frente a los procesos de identificación étnicas. Esto se evidencia en los materiales generales, pero de un modo aún más contundente en las producciones de las efemérides escolares. Lo que implica una dimensión muy profunda si consideramos que esos contenidos son tan transversales que se trabajan incluso antes de la alfabetización.

Mostramos, además, que, en el discurso nacional, la idea de universalidad aparece ligada a modelos hegemónicos de identidad en los que las representaciones de las minorías no tienen cabida.

En relación con las efemérides, sostenemos que, por tratarse de eventos destacados como centrales de la organización de la historia nacional desde la perspectiva del Estado, y por tanto refuerzan ese valor de una nación para el Estado que ha sido central en la conformación del sistema educativo argentino y al desarrollo del proyecto nacional centrado en la implementación de ideas únicas a lo largo de un complejo escenario nacional (Puiggrós, 2006). Estos objetivos se ajustaron a la necesidad de construir una identidad nacional en disputa con las minorizadas identidades migrantes y e indígenas (Novaro, 2012), pero no han sido reactualizados. No presenta el sistema educativo ideas claras de revisión de esa perspectiva, que permitan desacoplar a las identidades indígenas de la efeméride del 12 de octubre o de cierto contenido específico graduado. No está habilitada una mirada que complejice el lugar de esas identidades. A lo largo de estas acciones se construyó y reactualizó un “nosotros” nacional que impactó de formas muy diversas sobre el escenario de otredades, que a lo largo del tiempo fueron delineándose y que no ha sido revisado. En consonancia con esto, la propuesta de EIB funciona de forma dispar a lo largo del territorio nacional, dependiendo más de las voluntades y disputas locales que de un modelo desde el Estado nacional.

Referencias

AAVV. Infancias, Diversidades Y Pueblos Indígenas. Análisis de las plataformas digitales y materiales pedagógicos elaborados en Argentina en 2020 para la continuidad educativa escolar durante la pandemia de COVID-19 Proyecto “Infancias diversas y desigualdades educativas en Argentina a partir de la Pandemia” Informe técnico Red de Derechos Humanos CONICET. 2021.

<https://redderechoshumanos.conicet.gov.ar/download/informes/Informe-en-Plantilla-Final.pdf>

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS GUACURARÍ. *La Colonia Santa Rita se vistió de celeste y blanco celebrando el primer grito de libertad con el acto central del 25 de mayo*. 25 de mayo 2022. <https://anguacurari.com.ar/la-colonia-santa-rita-se-vistio-de-celeste-y-blanca-celebrando-el-primer-grito-de-libertad-con-el-acto-central-del-25-de-mayo/>

ARGENTINA. *Ley 1420 año 1884*. Ley reglamentando la Educación Común. https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/ley_1420.pdf

ARGENTINA. *Ley nº 26.206, 2006*. Ley de Educación Nacional.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

ARGENTINA-GOV-BR. *Efemérides*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/efemerides>

BAYÓN, María Cristina; SARAVÍ, Gonzalo. Presentación. Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos*, n. 59, p. 8-15, 2019.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2019000100008&lng=es&nrm=iso

BHABHA, Homi (Comp.). *Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2010.

BIDASECA, Karina. A. *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IDAES, 2016.

CAETANO, Gerardo; SANAHUJA, José Antonio. Integración regional y regionalismo en crisis. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, v. 28, n. 1, p. 7-14, 2019. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/21042>

CARRETERO, Mario; KRIGER, Miriam. Enseñanza de la historia y formación ciudadana: Representaciones del pasado y proyecciones del futuro de los jóvenes argentinos. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, v. 16, p. 17-46, 2006. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539798002>

CHARTIER, Roger. *El orden de los libros*. Barcelona, España: Gedisa, 2017.

CONNELL, Raewyn. *Escuelas y justicia social*. España: Morata, 2006.

DE LA CRUZ FLORES, Gabriela. Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica*, n. 46, 1-16, 2016. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>

DONGHI, Tulio Halperin; HORA, Roy. *Una nación para el desierto argentino*. Argentina: Prometeo Libros, 2005.

ERNST, Wolfgang. El archivo como metáfora: del espacio de archivo al tiempo de archivo. *Nimio*, n. 5, 2018. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71824>

HECHT, Ana Carolina; ENRIZ Noelia; GARCIA PALACIOS, Mariana. Reflexiones acerca del impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación de los pueblos indígenas de Argentina (NEA). *Desidades*, n. 28, p. 40-50, 2020.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822020000300004&lng=pt&nrm=iso

LENTON, Diana; DELRIO, Walter; PÉREZ, Pilar; PAPAIZIAN, Alexis; NAGY, Mariano; MUSANTE, Marcelo. Huellas de un genocidio silenciado: los indígenas en Argentina. *Revista Conceptos*, año 90, n. 493, p. 119-142, 2015. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/52773>

LEVI, Giovanni. Micro-história e história global. *História Crítica*, n. 69, p. 21-35, 2018. <https://doi.org/10.7440/histcrit69.2018.02>

MISIONES XXI. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, 2008.

MISIONES ON LINE. *Día de la Patria*. Se realizó una colorida celebración y desfile en el Punto Preventivo y Asistencial de Sol de Misiones. 25 de mayo de 2022.

<https://misionesonline.net/2022/05/25/dia-de-la-patria-misiones/>

MOGUILLANSKY, Marina; DUEK, Carolina. Niñez, educación y pandemia. La experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina). *Desidades - Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, n. 31, p. 120-135, 2021. <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/42299>

NOVARO, Gabriela. *Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos, 2011. p. 179-203.

NOVARO, Gabriela. "Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 17, n. 53, p. 459-483, 2012. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200007&lng=es&nrm=iso

PADAWER, Ana; RODRÍGUEZ CELÍN, Lucila. Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. *Cuicuilco*, v. 22, n. 62, p. 265-286, 2015. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592015000100014&lng=es&nrm=iso

PUIGGRÓS, Adriana. *"Luchas político-pedagógicas"*. En *Historia de la educación argentina: sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Tomo 1. Buenos Aires: Galerna, 2006.

ROCKWELL, Elsie. Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de antropología social*, n. 47, p. 21-32, 2018.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2018000100002&lng=es&nrm=iso

SEGATO, Rita. *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

SOUTHWELL, Myriam. Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: tensiones en la escuela secundaria contemporánea. *Ensamblés*, n. 8, p. 69-85, 2018.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10751/pr.10751.pdf

SOUTHWELL, Miriam; BOULAN, Norali. Análisis político del discurso e investigación educativa: Estudios sobre la interpelación y la performatividad del currículum de formación docente. *Revista Espaço do Currículo*, v. 15, n. 2, p. 1-5, 2022 <https://doi.org/10.15687/rec.v15i2.64150>

TRAVERSO, Enzo. Historia y memoria. Notas sobre un debate. In: FRANCO, Marina; LEVÍN, Florencia. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 67- 96.

WINN, Peter. El pasado está presente. Historia y memoria en el Chile contemporáneo. *Historizar el pasado vivo en América Latina*, p. 1-48, 2007. <https://historizarelpasadovivo.org/files/downloads/winn.pdf>

NOELIA ENRIZ

Doctora en Ciencias Antropológicas con mención sociocultural, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Investigador del CONICET en EIDAES y docente de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

APOYO/FINANCIAMIENTO

CONICET. Academia Británica.

DISPONIBILIDAD DE DATOS DE INVESTIGACIÓN

Todos los datos fueron generados/analizados en este artículo.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

ENRIZ, Noelia. Representándonos. Una reflexión situada de ciertos contenidos transversales de las ciencias sociales desde una perspectiva intercultural. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, Ex88541, 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88541>

Este artículo fue revisado por Ana Carolina Hecht. Luego de ser diagramado, fue sometido a la validación del autor(es) antes de su publicación.

Recibido: 20/11/2022

Aprobado: 06/02/2024