

Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur

Territorio, participación
e interculturalidad

Stefano Claudio Sartorello
Ana Carolina Hecht
José Luis García
Erik Said Lara Corro
(coordinadores)

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur

Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur

Territorio, participación e interculturalidad

Stefano Claudio Sartorello

Ana Carolina Hecht

José Luis García

Erik Said Lara Corro

(coordinadores)

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO.
BIBLIOTECA FRANCISCO XAVIER CLAVIGERO

[LC] LC 1099.A5 T45.2022

[Dewey] 370.196 T45.2022

Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur: territorio, participación e interculturalidad / Stefano Claudio Sartorello, Ana Carolina Hecht, José Luis García, Erik Said Lara Corro (coordinadores); [autores] Luis Enrique López, Julieta Briseño-Roa, Diana Yaneth Ávila ... [et al.]. – México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2022 – Publicación electrónica. – ISBN: 978-607-417-879-1

1. Educación multicultural – América Latina – Congresos. 2. Pluralismo cultural – América Latina – Congresos. 3. Comunicación intercultural – América Latina – Congresos. 4. Territorialidad humana – América Latina – Congresos. 5. Mujeres indígenas – Educación – América Latina – Congresos. I. Sartorello, Stefano Claudio. II. Hecht, Ana Carolina. III. García, José Luis. IV. Lara Corro, Erik Said. V. López Hurtado, Luis Enrique. VI. Briseño-Roa, Julieta. VII. Ávila Camargo, Diana Yaneth. VIII. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. IX. Encuentro Interinstitucional: Territorio, participación e interculturalidad. Miradas críticas desde el Sur-Sur (2º: 2020: México, Bolivia, Argentina)

D.R. © 2022 Universidad Iberoamericana, A. C.
Prol. Paseo de la Reforma 880
Col. Lomas de Santa Fe
Ciudad de México
01219
publica@ibero.mx

Primera edición: junio 2022
ISBN: 978-607-417-879-1

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización del editor. El infractor se hará acreedor a las sanciones establecidas en las leyes sobre la materia. Si desea reproducir contenido de la presente obra, escriba a: publica@ibero.mx

Hecho en México

Índice

Introducción

| | |
|--|------------|
| I. Tejiendo diálogos y tramas | 21 |
| ¡ <i>Kachkaniraqmi!</i> Lenguas, territorios e interculturalidades en los Andes | |
| LUIS ENRIQUE LÓPEZ | 23 |
| La imbricación entre la territorialidad y lo cultural en los programas de educación intercultural | |
| JULIETA BRISEÑO-ROA Y ELSIE ROCKWELL | 51 |
| II. Interculturalidad, educación y lenguas en diálogos | 71 |
| Mujeres indígenas y educación superior | |
| DIANA YANETH ÁVILA CAMARGO | 73 |
| Materiales escolares para la educación intercultural bilingüe en contexto de pandemia | |
| BELÉN IBARROLA, NOELIA ENRIZ Y ANA CAROLINA HECHT | 93 |
| La enseñanza formal de la lengua bribri en Costa Rica: hacia la construcción de un currículo con pertinencia cultural y lingüística desde un enfoque intercultural | |
| LUIS SERRATO PINEDA | 111 |
| III. Territorio, participación y lucha sociopolítica | 129 |
| Ayotzinapa: violencias, resistencias y lucha sociopolítica | |
| JOSÉ LUIS GARCÍA, BIANCA ROCÍO TORRES Y BLANCA ESTELA VÁZQUEZ | 131 |
| Construyendo ciudadanías desde el territorio. Las experiencias de las y los profesionistas tsotsiles en un municipio de Chiapas (México) | |
| PAOLA ORTELLI | 145 |

| | |
|--|-----|
| <p>“Paren de fumar”: conflictos territoriales y construcción de una demanda en un partido de la región bonaerense (Argentina) ERIK SAID LARA CORRO Y YAMILA VEGA</p> | 167 |
| <p>Abriendo brechas: el proceso autonómico en el estado de Guerrero, el caso de los municipios de San Luis Acatlán, Ayutla de los Libres y Tecoaapa ZENAIDO ORTIZ AÑORVE Y CÉSAR ROSAS HERRERA</p> | 195 |
| <p>Etnoterritorio y cartografías comunitarias en un proyecto educativo en Michoacán, México BETZABÉ MÁRQUEZ ESCAMILLA</p> | 209 |
| <p>Acción colectiva contenciosa y autodefensas en Guerrero, México. Los exordios de una reflexión AZUCENA DAMIÁN MADERO, HOMERO CASTRO GUZMÁN Y MARCO ANTONIO SANTANA SANDOVAL</p> | 227 |
| <p>IV. Territorio, participación y epistemologías indígenas</p> | 249 |
| <p>Proceso epistemológico de educación mapuche para intervenciones educativas interculturales DANIEL QUILAQUEO RAPIMÁN</p> | 251 |
| <p>Interculturalidad en territorios polifónicos: diálogo y confianza como principios epistémicos ADELINA PEÑA</p> | 271 |
| <p>Hacia una nueva pertinencia de la educación rural e indígena: aprendizaje situado a partir de narrativas locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas en sus territorios ROSA GUADALUPE MENDOZA ZUANY</p> | 289 |
| <p>El pensamiento propio como fundamento de la educación intercultural en Brasil: notas acerca del proyecto “alfabecantar: cantando el cerrado vivo” ALEXANDRE HERBETTA</p> | 303 |
| <p>Zonas educativas liberadas para el buen vivir: las Milpas Educativas de la REDIIN en México STEFANO CLAUDIO SARTORELLO</p> | 325 |

Materiales escolares para la educación intercultural bilingüe en contexto de pandemia

BELÉN IBARROLA,^{*} NOELIA ENRIZ^{**} Y ANA CAROLINA HECHT^{***}

La necesidad de hacer visible la matriz intercultural de Argentina permanece como tema de agenda y de demanda, tanto para las organizaciones indígenas e indigenistas como para las investigaciones académicas del campo. En ese marco, este capítulo propone reflexionar críticamente, desde un abordaje antropológico, sobre el diseño de políticas públicas interculturales en Argentina destinadas especialmente para los pueblos indígenas. En particular, este escrito centra su eje en la denominada educación intercultural bilingüe (EIB, en adelante), por lo tanto, se destinan unos párrafos a la problematización de un concepto tan polisémico y complejo en su alcance y connotaciones como es el de interculturalidad. Luego, avanzamos en las particularidades de la EIB con el fin de dar cuenta de la ausencia de materiales didácticos escolares para las escuelas de esta modalidad educativa en Argentina; problemática que atraviesa a la EIB desde sus inicios, pero que en el contexto de la pandemia de COVID-19 se acrecentó porque el cierre de las escuelas para pasar a la modalidad virtual puso en evidencia la necesidad de contar con materiales escolares previamente elaborados para el dictado de las clases. Por lo tanto, dedicamos un apartado al análisis de los recursos escolares disponibles para esa modalidad en el sitio web del Ministerio de

^{*} Universidad de Buenos Aires (UBA).

^{**} Conicet-IDAES/UBA.

^{***} Conicet-INAPL/UBA.

Educación, Educ.ar, sistematizando sus aportes y limitaciones para una comprensión compleja de la interculturalidad. Por último, en las conclusiones, esbozamos interrogantes que permanecen sin respuesta para avanzar en el diseño de políticas escolares inclusivas, atentas a la diversidad y con perspectiva intercultural.

“Interculturalidad” y “educación”: algunas reflexiones teórico-conceptuales

Diversos estudios provenientes del campo de la antropología y la educación (Novaro, 2006; Diez, 2004; Hecht, García, Enriz & Diez, 2016) vienen manifestando el carácter polisémico de la categoría de interculturalidad. En los últimos tiempos en Argentina, al igual que en otros países latinoamericanos, este concepto se ha hecho presente tanto en los discursos de las políticas educativas, como en los espacios cotidianos de las escuelas, los debates del ámbito académico y las apelaciones de ciertos colectivos para la reivindicación de derechos específicos. Actualmente, “la interculturalidad se presenta como concepto clave desde el cual interpretar y gestionar las relaciones entre colectivos sociales catalogados desde su otredad” (Hecht et al., 2016, p. 45); además, en toda la región las discusiones que incluyen a la interculturalidad están atravesadas por otras dimensiones, como las que se despliegan en contextos de desigualdad y vulneración de derechos.

Reflexionar críticamente sobre el concepto de interculturalidad en el ámbito educativo implica considerar su construcción tanto histórica como con-textual (Fornet-Betancourt, 2004; Beuchot, 2005). En América Latina, el concepto surge como producto de las acciones y los discursos sociales en el marco de investigaciones académicas (Aliata, 2013) asociadas a las luchas y reivindicaciones de los pueblos indígenas de la región, en reclamo de reconocimiento legal y de la puesta en práctica de todos sus derechos (territoriales, educativos y culturales).

Como parte de un proceso de creciente politización étnica (Gros, 2013; Diez, 2004), las luchas indígenas en América Latina consolidaron en los años noventa un movimiento panindígena (Bengoa, 2007; Rangel, 2013). En conjunción con el auge de una gubernamentalidad neoliberal (individualista, privatista y de reducción del Estado), la defensa del “multiculturalismo” de las sociedades resignificó de forma radical lo atribuido a la interculturalidad

por parte de los movimientos indígenas (Walsh, 2008). Las demandas de la descolonización partían de reconocer el carácter asimétrico que la colonización imprimió a sus relaciones con las clases dominantes (Rockwell, 2016).

Desde enfoques como el del multiculturalismo norteamericano, se aludió a la diversidad cultural como un “dato de la realidad” a ser reconocido y tolerado por las políticas de Estado e iniciativas sociales, pero sin referir a los procesos históricos y discursos que la construyeron e instalaron como obviedad (Novaro 2006; Hirsh & Lazzari, 2016). En afinidad con las perspectivas relacionales y funcionales de la interculturalidad que identifica Walsh (2009), para América Latina este abordaje no sólo omite las desigualdades sociales y la dimensión profundamente relacional que atraviesa y constituye a los distintos grupos socioculturales, sino también su carácter de construcción histórica. En una suerte de relativismo cultural, designa un conjunto de culturas singulares separadas, pero a la vez enmarcadas en una dominante, (re)produciendo y ubicando la diferencia en un lugar funcional al orden nacional neoliberal (Walsh, 2008).

En cambio, la interculturalidad demandada por los movimientos indígenas no se limita al reconocimiento, la tolerancia o incorporación de lo diferente dentro de “lo establecido”, sino, más bien, busca la transformación radical de las estructuras y patrones de poder que surgieron y se arraigaron como resultado del colonialismo europeo (De Sousa, 2005, 2008). Las dinámicas de los movimientos indígenas en la región abogan por una interculturalidad concebida como proyecto político, social, epistémico y ético en pos de descolonizar las relaciones de poder entre grupos, culturas y lenguas, procurando “la mutua diferenciación en igualdad de condiciones y la mutua igualación en la diferencia” (Hirsch & Lazzari, 2016, p. 15).

En la reflexión sobre el ámbito educativo, el marco teórico de la producción cultural de la persona educada (Levinson & Holland, 1996) aportó al campo de las discusiones respecto de la escolaridad de las infancias indígenas tanto en las áreas curriculares, como en el currículum oculto de las instituciones. Este enfoque iluminó el interjuego entre agencia y estructura y, al hacerlo, abrió una vía para la comprensión de las múltiples negociaciones cotidianas que van construyendo los conocimientos, los significados, las prácticas y los destinos de cada estudiante en distintos contextos de interacción (Rockwell, 1996). Se encuentra implicada una concepción de cultura en tanto construcción humana, histórica, sujeta a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica (Rockwell, 1996; Neufeld, 1994). No obstante, la

heterogeneidad y los cambios producidos a raíz de las concreciones cotidianas de la escolaridad no anulan el hecho de que las instituciones educativas, en tanto productos de sus respectivos Estados-nación, reflejan ciertas tendencias y límites hegemónicos en su forma de tratar la diversidad (Howard, 2006; Dietz & Mateos, 2011). Más allá del potencial crítico que puede tener este concepto, su inclusión en los marcos de las políticas estatales le imprime ciertos constreñimientos.

Si bien hoy en día Argentina se define como un país pluriétnico y multilingüe, con población criolla, migrante y numerosos pueblos indígenas, históricamente el Estado abordó de maneras diferenciales su relación con aquellos/as “otros/as” —indígenas y migrantes—, a los que construyó como representantes de la diversidad poblacional. Mientras sobre los pueblos indígenas primó la referencia a una historia de matanzas y apropiación territorial, con las poblaciones migrantes los discursos del modelo histórico canónico fueron diversos: la migración europea fue convocada a radicarse en el territorio a través de políticas de arraigo y colonización y la población migrante de países limítrofes fue incorporada de un modo subordinado. Como analizó Briones (2008), en estos procesos de construcción de nacionalidad se invisibiliza el proceso histórico y político por el cual se erigen como universales las pautas socioculturales de un grupo determinado, que se “desmarca” de su etnicidad, al mismo tiempo que se construyen como particulares las pautas de los otros grupos.

En el campo educativo argentino, el tratamiento de la diversidad socioétnica ha oscilado entre dos tendencias. Por un lado, la homogeneización/asimilación, propia de la matriz fundacional del sistema escolar argentino, abocado a (uni)formar e igualar ciudadanos/as más allá de las particularidades regionales, sociales lingüísticas y étnicas, mediante ofertas, currículos y formación docente muy similares, que apuntaban a un modelo único de alumno/a (Sinisi, 2000; Nagy, 2013; Bordegaray & Novaro, 2014). Por otro lado, temporalmente más recientes surgen las políticas focalizadas, dirigidas a poblaciones indígenas, en particular a través de propuestas de reconocimiento folclorizantes, destinadas en exclusiva a los/as portadores de marcas étnicas de otredad. Es decir, si bien se trata de deconstruir los formatos compensatorios en la escolaridad, en la práctica cotidiana las políticas educativas interculturales no subvierten esa matriz.

En la tensión entre esas dos tendencias, la educación intercultural bilingüe (EIB) se define a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26206 del

año 2006, como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional (educación técnico profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación en contextos de privación de libertad, educación domiciliaria y hospitalaria y educación intercultural bilingüe) para los pueblos indígenas en los niveles inicial, primario y secundario. De este modo, se institucionaliza la EIB a la vez que se promueve la participación de los pueblos indígenas, sus organizaciones y comunidades, en los procesos educativos. A partir de la sanción de dicha ley, se crea un mecanismo de participación permanente de los pueblos indígenas para definir y evaluar las estrategias de la EIB: el Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI), que depende del Ministerio de Educación Nacional (Hecht & Messineo, 2017). La designación de la EIB como una modalidad educativa potencia las posibilidades de diseñar estrategias escolares de mayor alcance, aunque la interculturalidad queda constreñida a los pueblos indígenas como los únicos destinatarios.

El modelo argentino de la EIB incluye la figura de dos maestros/as: el/la maestro/a indígena y el/la maestro/a no-indígena. Al primero corresponde la enseñanza de la lengua indígena y los denominados “contenidos culturales” (o todas las asignaturas si sus títulos habilitantes lo permiten) según la formación docente que ha recibido; mientras que al segundo le cabe la enseñanza del español y el resto de las asignaturas (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.). Lo antedicho no es más que una generalización, ya que las funciones docentes particulares de unos y otros dentro de las escuelas son muy variables y dependen de las posibilidades brindadas por los equipos directivos de las diferentes instituciones, las presiones de las comunidades en donde están emplazadas las escuelas y los perfiles docentes. También está el caso de maestros/as indígenas que logran graduarse como maestros/as (en instituciones donde se forman docentes para el sistema educativo en general) y pueden cumplir ambas funciones.

La educación para los pueblos indígenas en Argentina es muy heterogénea en las diferentes regiones y tiene la impronta de la configuración de las políticas propias del Estado provincial, así como del impulso de los múltiples agentes que se entranan en la EIB: los mismos pueblos indígenas, las iglesias, académicos/as que intervienen y las organizaciones no gubernamentales. La EIB, lejos de lograr sus objetivos generales, mantiene un conjunto de deudas asociadas a su carácter de política focalizada que la obliga a resolver en la premura antes que una planificación más sistemática y de

profundidad. Los propios contextos de desigualdad en que habitan las poblaciones indígenas muchas veces imponen la necesidad de resolver sobre urgencias de nivel socioeconómico, aplazando las metas académicas propuestas en los diseños de EIB.

Por lo tanto, si bien siempre es difícil establecer generalizaciones, no se puede omitir una demanda nunca satisfecha por parte del personal de las escuelas de EIB, respecto de la ausencia de materiales didácticos escolares diseñados especialmente para estas escuelas. En el siguiente apartado abordaremos aspectos generales de esta carencia estructural y las particularidades de esta problemática en el actual contexto de pandemia de COVID-19. La política de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) dispuesta por el gobierno nacional, que promovió el cierre de establecimientos para funciones educativas, expuso con mayor solidez la necesidad de disponer de materiales escolares elaborados para las poblaciones indígenas. Así, se puso en evidencia el impacto de esta ausencia de materiales escolares en los contextos de EIB para lograr el dictado de las clases y asegurar la continuidad pedagógica en la pandemia.

Materiales escolares para la EIB

La necesidad de crear materiales escolares para las escuelas de la modalidad de EIB en Argentina se remonta a los orígenes de ésta. Algunas jurisdicciones provinciales desarrollaron programas de EIB locales antes de que existiera la modalidad a nivel nacional, por ejemplo, Chaco y Formosa (Serrudo & Machaca 2010; Enriz et al., 2017). En algunos de esos programas educativos, la creación de materiales escolares fue una herramienta de encuentro y debate entre docentes y comunidad educativa indígena en la construcción de conocimientos y consensos, sobre todo en los cimientos de la EIB. Asimismo, las lenguas indígenas representaban un gran desafío para la creación de estos materiales por su compleja relación con la escritura y la diversidad de variantes dialectales en uso. Desde un comienzo, la demanda por la construcción de materiales educativos para la EIB se enmarcaba en la necesidad de incluir las voces indígenas en los discursos socialmente consolidados respecto del conocimiento. La EIB potenciaba las posibilidades de interpelación a los contenidos escolares desde una perspectiva indígena. En muchos casos, la inclusión de las voces indígenas su-

cedió en las propias lenguas que hablan los pueblos; en otros, a partir de la traducción al español, lengua oficial de la escuela. Esta cuestión resultó muy compleja, ya que incorporar materiales didácticos en las lenguas indígenas era un desafío por la falta de sistemas de escritura consensuados, la diversidad dialectal y la estandarización de los alfabetos vernáculos; pero también se trataba de representar un repertorio de sentidos, imágenes e intereses más cercanos a las propias poblaciones y su entorno (Braslavsky, 1985).

Pese a las dificultades, en muchas de las experiencias se diseñaron cartillas, afiches, vocabularios bilingües, todos construidos artesanalmente por referentes del campo educativo indígena y no indígena. Muchos de esos materiales comenzaron a circular informalmente entre aquellos/as docentes interesados por mejorar la calidad de sus experiencias áulicas, atendiendo a los desafíos de la práctica de la EIB. Los materiales permitían, por un lado, sostener las actividades a partir de documentos y, a su vez, construir acuerdos referidos a conocimientos que por su circulación social no siempre podían representarse en una sola persona. La idea de la necesidad de convertir al conocimiento en un corpus homogéneo consensuado, que pueda pasar de una escuela a otra, guio ese interés y lo moldeó a lo largo del tiempo. No obstante, estos materiales nunca lograron trascender la experiencia fragmentaria y convertirse en referencias de mayor alcance; es decir, los materiales producidos desde la EIB fueron pensados, diseñados e implementados desde y para instituciones concretas (con las ventajas y limitaciones que esto supone).

A pesar de los discursos progresistas de reconocimiento de Argentina como un país pluricultural y multiétnico, al momento de la escritura de este texto, la inclusión de las poblaciones indígenas en los materiales educativos nacionales sigue siendo en un marco de gran desigualdad, atravesada por ideas racistas y ancladas en un pasado atemporal y estático. Revertir esa mirada continúa siendo un desafío pendiente para la construcción de una educación intercultural que abarque y enriquezca a toda la población (Novaro, 2002; Nagy, 2017). Los materiales escolares de la EIB dieron lugar a la problematización de los discursos dominantes, desde una acción que no perseguía interpelar ese imaginario social del indígena en blanco y negro, sino, más bien, representar una realidad omitida en imágenes y palabras.

El contexto de la pandemia del COVID-19 acentuó en todo el sistema escolar argentino las desigualdades, carencias y deudas pendientes. En artículos previos, abordamos muchas de estas cuestiones (Aliata et al., 2020;

Hecht, García & Enriz, 2021), que realmente ameritan un debate, pero, como en este capítulo nuestro foco está en los materiales escolares, no profundizaremos en el saldo de desigualdades que esta pandemia acrecentó. En particular, en el caso de las comunidades educativas de las escuelas de EIB y los ámbitos de gestión e investigaciones específicos, se vieron demandados durante la pandemia y, a la luz de los programas de educación a distancia, a generar y debatir acerca de la necesidad de promover las ideas de interculturalidad en la currícula escolar a través de los materiales educativos. Esta demanda de materiales atravesó a todo el sistema escolar nacional y se creó un programa específico para tal fin.

El programa “Seguimos Educando” (Resolución 106/2020 Ministerio de Educación de la Nación) formalizó la propuesta de continuidad pedagógica que el Estado argentino implementó frente al cierre de las aulas impuesto como medida sociosanitaria frente a la pandemia de COVID-19. Su objetivo principal fue “colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el sistema educativo nacional”. Esa meta se empuñó centralmente mediante la disposición de recursos digitales en una plataforma virtual, la emisión de programas de TV y radio y la impresión generalizada de cuadernillos de distribución gratuita en todas las escuelas del país.

Los cuadernillos específicos del programa “Seguimos Educando” generaron contenidos para todos los niveles educativos con una mirada general, sin contemplar las especificidades de ninguna de las modalidades del sistema. La ausencia de cuadernillos específicos para la EIB fue tempranamente registrada y demandada por las comunidades educativas indígenas (Aliata et al., 2020) y acrecentó la preocupación teórica por los modos en que se interpela y representa a dichos pueblos en los materiales “generales” (Ibarrola, 2021). A diferencia de estos cuadernillos, los materiales específicos para la modalidad de EIB existentes no fueron impresos ni tampoco representados en la televisión, sino que permanecieron disponibles en el sitio web del Ministerio de Educación Nacional: Educ.ar. Cabe señalar, además, que estos materiales no fueron tampoco diseñados especialmente para el contexto de pandemia como los otros, sino que se organizaron y pusieron a disposición de modo virtual recursos preexistentes.

Materiales para la EIB en el sitio Educ.ar

Los recursos ofrecidos para la modalidad de EIB en el sitio web del Ministerio Nacional de Educación se organizan en materiales pedagógicos (divididos por niveles escolares), normativas, archivos para la investigación y debate y, por último, aspectos de divulgación generales referidos a pueblos indígenas para un público amplio.

En este capítulo, recuperaremos solamente los materiales pedagógicos ofrecidos, ya que nuestro objetivo es abordar los dispositivos disponibles para la continuidad pedagógica en pandemia en las escuelas de EIB. Estos materiales se presentan con el propósito de “acompañar la trayectoria de las y los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas” (web Educ.ar).

En Argentina, el nivel educativo primario ha sido históricamente el eje nodal de la puesta en acción de las políticas de EIB, y por ello será abordado con mayor centralidad. Los materiales disponibles para este nivel son tan sólo cuatro: tres de carácter audiovisual y, el restante, un material escrito. Cabe mencionar que para el nivel inicial hay disponibles tres materiales audiovisuales, mientras que para el nivel secundario se cuenta con un material escrito y tres audiovisuales de mayor duración. Los recursos ofrecidos son eclécticos y heterogéneos, por tanto, haremos un breve recorrido por cada uno para mostrar sus características principales.

A partir de esta experiencia, es posible comprender la visión de las identificaciones polivalentes asociadas a lo indígena como “problemáticas”, a la luz del tratamiento histórico que el Estado argentino ha tenido para con estas poblaciones en particular. Pertenencias como la mapuche han sido —con especial fuerza luego de las campañas militares al denominado “desierto” (1879)— el “blanco” de las políticas genocidas, negacionistas y homogeneizantes (Nagy, 2008, 2015) que caracterizaron el proyecto civilizador y nacionalista con base en el cual se gestó la República Argentina (Novaro, 2016; Briones, 2008).

A lo largo del video se abordan las adscripciones identitarias de la familia de un modo complementario y oposicional, mostrando la complejidad de la articulación entre lo mapuche y lo argentino. Otro eje abordado por la niña es su nombre, y, a través de éste, los roles ocupados por la lengua mapuche y el español, dado que ambas lenguas aparecen representadas en su nombre. Es importante mencionar que el cortometraje está hablado completamente en español, quedando la lengua indígena soslayada. Además de

las tensiones en lo lingüístico, también se abordan conflictos entre ritualidades escolares (en actos que se proponen en efemérides como el Día de la Bandera Nacional) y las festividades propias (como el Wüñol Tripantu, la ceremonia del Año Nuevo mapuche). En síntesis, a través de estos dilemas, contados a partir de la voz de una niña, este material pone en foco los conflictos identitarios de muchos/as niños/as indígenas que se sienten interpelados por sus adscripciones étnicas y nacionales.

El segundo recurso es un material audiovisual del canal Paka-Paka (canal de televisión del Ministerio de Educación Nacional con contenido educativo y recreativo para niños/as) que lleva por nombre *El sonido de la quebrada*. Se encuentra disponible desde el año 2011 en el espacio de la plataforma de Youtube que gestiona el Canal Encuentro (canal de televisión del Ministerio de Educación Nacional con contenido educativo para público en general). En éste, se muestra cómo un niño y una niña de la provincia de Jujuy visitan en la quebrada de Humahuaca a Micaela Chauque, una reconocida música de Tilcara, para aprender sobre los sikus (instrumento andino de viento muy popular en la actualidad). Ella les cuenta brevemente la historia de estos instrumentos, señalando cómo la presencia arqueológica de los mismos da cuenta de su origen prehispánico. En paralelo, en un breve recuadro se explicita el significado de la palabra “sikus” —la única expresión lingüística del video que no es exclusiva del castellano— en la lengua aimara, siendo esta última, a su vez, la única pertenencia indígena particular que se menciona a lo largo del video. De ninguna de las personas que protagonizan el corto se señala algo en este sentido. Finalmente, el corto cierra con la alusión de la música sobre la conformación antigua de los sikus como instrumentos para la sanación de enfermedades del alma y el cuerpo.

El tercer material es un libro electrónico con una secuencia planificada de textos y actividades que muestra, a diferencia de los anteriores, una propuesta didáctica definida. El libro se titula *Quebrada de Humahuaca, más de 10.000 años de historia*, y fue reeditado en el año 2013 y cargado en la plataforma de “Seguimos Educando” en mayo de 2020.

El libro se presenta como “atenta(o) a manifestaciones y expresiones socio-culturales diversas” (p. 3), considerando las desigualdades históricas que las atraviesan, a través de una periodización que va relacionando los periodos “clásicos” de la historia “universal” con los propuestos por la arqueología e historia regional del noroeste argentino. Así, se recompone una

larga historia —local y regional— silenciada y olvidada desde las historiografías históricamente dominantes.

El libro es resultado de talleres organizados por un equipo interdisciplinario, en el marco de los Proyectos Institucionales del Plan Social Educativo del Ministerio de Educación Nacional, en los que tuvieron participación docentes, estudiantes, investigadores/as y diversos/as integrantes de las comunidades quebradeñas. Este libro construye como sus principales destinatarios/as a los/as estudiantes de la región de la Quebrada, con una narrativa que constantemente los/as interpela, que desarrolla una perspectiva del tiempo y el espacio que hace foco en lo que les sería más cercano —el presente y su comunidad, desde los cuales “lo antiguo” y la provincia, el país, etc., va siendo progresivamente lo más alejado, respectivamente—. El libro intenta mostrar las continuidades y discontinuidades del modo de vida de los/as pobladores/as quebradeños/as actuales con respecto a la población antiguas, dando cuenta de las heterogeneidades detrás de la denominada región andina.

El cuarto recurso es el capítulo de una serie audiovisual. El episodio se titula *Las aventuras de Zamba con los pueblos originarios*, en el marco de la serie *La asombrosa excursión de Zamba*. Zamba es un personaje creado por el canal Paka-Paka para la difusión de contenidos históricos a través de animaciones para niños/as (Duek, Enriz, Muñoz Larreta & Tourn, 2011). Su presencia, difundida ampliamente desde plataformas educativas, supone un hito en la difusión de contenido de las ciencias sociales, ya que es el primer personaje creado para abordar estos contenidos en la historia de la televisión argentina. Zamba es un niño que no se identifica como indígena, pero a la vez está referenciado en una provincia del norte y explícita consumos que rompen con el estereotipo urbano de niñez. En su encuentro con los pueblos indígenas, aborda el conflicto de la llegada de los españoles a América, la violencia y el despojo de una perspectiva sensible y reparatoria que subvierte el modelo histórico canónico. Una singularidad de la propuesta de esta serie televisiva es que Zamba se encuentra con los personajes en primera persona porque viaja a través del tiempo y, en ese recorrido, logra dar sus opiniones personales sobre los eventos históricos que atraviesa.

En síntesis, éstos son los pocos materiales disponibles en el sitio web del Ministerio de Educación para apoyar la continuidad pedagógica en pandemia para la modalidad de EIB. Estos recursos presentan un énfasis en la interculturalidad, sin abordar las diversidades lingüísticas, sino focalizando

en contenidos culturales transversales. Representan un universo escaso y muy heterogéneo en su producción, objetivos y destinatarios posibles. Son materiales de los que se pueden extraer algunas referencias para el trabajo a distancia, pero lejos están de poder constituir un corpus de continuidad pedagógica de la modalidad. Además, el hecho de que sólo estén disponibles a través de medios digitales, limita mucho su posibilidad de acceso por los constreñimientos en la conectividad a internet de la mayoría de los/as maestros/as que trabajan en escuelas de modalidad de EIB (Aliata et al., 2020; Hecht, García & Erniz, 2021).

Conclusiones

A lo largo de este capítulo, abordamos las discusiones en torno a la interculturalidad y mencionamos las potencialidades y limitaciones que la EIB desarrolló en la presencialidad áulica en Argentina, para luego advertir los constreñimientos que enfrentó durante las políticas de aislamiento sanitario durante la pandemia. Pudimos identificar continuidades, incluso en un periodo tan singular.

Nuestras reflexiones sobre los contenidos escolares desplegados en los materiales didácticos se inscriben en los diversos desafíos coyunturales y estructurales que permean tanto el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo nacional, como a las escuelas de modalidad EIB. El foco de nuestro análisis se centró en los materiales pedagógicos disponibles en la propuesta del Ministerio de Educación Nacional para la modalidad de EIB a través de su sitio web.

En el marco de la pandemia, los nuevos retos asociados a la virtualización de la escolarización agudizaron viejas tensiones. En el desarrollo de la EIB, tal como la conocemos en Argentina, los materiales didácticos, en términos generales, circularon informalmente y fueron producidos *ad hoc* por las comunidades educativas involucradas para sus contextos respectivos. Así, hay una vasta producción de recursos didácticos que no ha sido sistematizada ni acopiada por los organismos estatales que regulan la educación; por lo tanto, se trata de recursos dispersos y desperdiciados a los fines de consolidar propuestas pedagógicas para la EIB.

Frente a la situación del cierre de las escuelas, el Ministerio de Educación Nacional se vio obligado a poner a disposición recursos existentes como los

que presentamos en este escrito que, si bien potencialmente pueden apoyar las tareas docentes, son limitados en su alcance y sus contenidos abordados. Esta situación hizo evidente la dificultad que el Ministerio nacional tiene frente a los materiales escolares para la EIB, que no circulan de forma centralizada ni tampoco forman parte de repertorios estandarizados.

La escueta selección de recursos escolares ofrecida por el Ministerio despierta mucho los interrogantes, en especial si se considera que en las escuelas de EIB había una profusa circulación previa de materiales, pero que no lograron trascender la esfera local para ser un recurso replicable en otras instituciones. En cambio, desde la plataforma se ofrecen recursos que no necesariamente fueron pensados para su uso dentro de la modalidad, sino que abordan temas relativos a la interculturalidad desde una perspectiva de sensibilización para no indígenas; es decir, estos materiales fueron producidos por no indígenas y para no indígenas, presentando temáticas que ayudan a una mirada más compleja de la interculturalidad, aunque limitada.

La propuesta desplegada en los materiales audiovisuales y escritos está en sintonía con los debates actuales que atraviesan a este concepto, que repasamos en el inicio de este capítulo, y apuntan a visibilizar la presencia indígena en el territorio nacional, así como a presentar las lenguas indígenas a partir de vocablos aislados. En cierto modo, desconocemos quién fuera el destinatario/a de los materiales dispuestos en el sitio web dedicado a la EIB, tampoco encontramos cuáles serían las propuestas en las que los/as niños/as indígenas pudieran incluirse con un contenido intercultural y bilingüe. En cierto modo, estas reflexiones proporcionan una clave para entender el carácter fragmentario que presentaban los materiales didácticos analizados. De forma paralela, en cuanto a lo que aconteció con la EIB, cabe mencionar que algo similar relevamos en los materiales didácticos para la continuidad pedagógica general del Programa “Seguimos Educando”, ya que fueron ampliamente cuestionados desde las organizaciones indígenas por ofrecer miradas descontextualizadas y etnocéntricas de estas poblaciones (Ibarrola, 2021).

Según nuestros relevamientos (Aliata et al., 2020; Hecht, García & Erniz, 2021), en la práctica no fueron recursos que organizaron ni las propuestas de continuidad de los docentes indígenas, ni las propuestas de los docentes no indígenas que trabajan en escuelas de EIB. Por lo tanto, sostenemos que la selección de materiales respondió a una agenda particular de trabajo cuyo

destinatario no es muy evidente y no parece apuntar a las demandas de las escuelas de la modalidad a lo largo del territorio. Es decir, los recursos ofrecidos en la plataforma ministerial tienen aspectos valiosos en tanto generan una novedosa sensibilización frente a la interculturalidad, pero no abordan las problemáticas de la actual agenda de las organizaciones indígenas, como por ejemplo: el reconocimiento territorial de las comunidades, los procesos de desplazamiento lingüístico, los conflictos por el acceso al agua potable, los déficits sanitarios y el avance de las empresas extractivistas de diverso tipo sobre los intereses locales.

Por último, a modo de cierre, a lo largo de este escrito vimos cómo la interculturalidad continúa sin ser una prioridad en las políticas educativas nacionales, ya que sus contenidos no se transversalizan y asimismo los contenidos generales no se ajustan a intereses particulares. La EIB es un logro mayúsculo de las organizaciones indígenas en demanda de reconocimiento de sus derechos fundamentales, pero a la vez su existencia no agota las demandas de una educación intercultural y de calidad para los niños/as indígenas y para el conjunto de los niños/as que habitan en el territorio nacional. Y ése es el horizonte sobre el cual, quienes trabajamos en favor de la EIB, tenemos que seguir apostando.

Referencias

- Aliata, S. (2013). *Educación, diversidad y desigualdad. Procesos de estigmatización en contextos de educación intercultural en Chaco*. Tesis de licenciatura en Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Aliata, S., Brosky, J., Cantore, A., Enriz, N., García Palacios, M., Golé, C., Hecht, A. C., Medina, M., Padawer, A. & Rodríguez Celín, M. L. (2020). Informe técnico “La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19”. Buenos Aires: Red de Investigaciones en Derechos Humanos, Orientada a la Solución de Problemas (RIOSP-Conicet).
- Bengoa, J. (2007). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile: FCE.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: Siglo XXI.
- Bordegaray, D. & Novaro, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación

- Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 101-119.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO/Grupo Editor Latinoamericano.
- Briones, C. (2005). Prefacio. En C. Briones (Comp.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Briones, C. (2008). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (Comp.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- De Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- De Sousa Santos, B. (2008). Los desafíos de las ciencias sociales hoy. En *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*. La Paz, Bolivia: CLACSO/Muela del Diablo Editores.
- Dietz, G. & Mateos, L. S. (2011). La interculturalidad más allá de la asimilación y de la segregación: panorama de los enfoques discursivos internacionales. En *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), FFyL-UBA.
- Duek, C., Enriz, N., Muñoz Larreta, F. & Tourn, G. (2011). Representaciones de la ludicidad en el bicentenario: acerca de “La asombrosa excursión de José Zamba”. En IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Enriz, N., García Palacios, M. & Hecht, A. C. (2017). Llevar La palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina. *Revista Universitas Humanística*, (83), 180-205.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- Godenzzi Alegre, J. (Ed.) (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

- González Apodaca, E. (2009). Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, (9), julio-diciembre, 1-11.
- Gros, C. (2013). ¿Indígenas o campesinos, pueblos de la selva o de la montaña? Viejos debates, nuevas perspectivas. *Revista Colombiana de Antropología*, 49(1), 45-69.
- Hecht, A. C. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. *Rev. Interamericana de Educación de Adultos*, (29), 65-85.
- Hecht, A. C. (2011). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: balances, desafíos y perspectivas. En E. Loncon & A. C. Hecht (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile/Fundación Equitas.
- Hecht, A. C., García Palacios, M., Enriz, N. & Diez, M. L. (2016). Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. En G. Novaro, A. Padawer & A. C. Hecht (Coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.
- Hecht, A. C. & Messineo, C. (2017). Lenguas indígenas en la escuela: una mirada retrospectiva a la educación intercultural bilingüe en la provincia de Chaco (Argentina)". *Revista Lingüística*, 13(1), 245-261.
- Hecht, A. C., García Palacios, M. & Enriz, N. (2021) "Podimos seguir adelante a pesar de las dificultades". Reflexiones de docentes sobre la educación en los pueblos toba/qom y mbyá-guaraní durante la pandemia de COVID-19 en Argentina. *Albuquerque. Revista de História*, Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (en prensa).
- Hirsch, S. & Lazzari, A. (2016). Pueblos indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias. En O. Cipolloni (Coord.), *Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Howard, T. A. (2006). *Protestant Theology and the Making of the Modern German University*. Oxford: Oxford University Press.
- Ibarrola, B. (2021). *Los desafíos de la interculturalidad en el marco de la continuidad pedagógica impulsada en tiempos del Covid-19. Un análisis desde los materiales didácticos puestos en circulación por el Ministerio de*

- Educación Nacional Argentino*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Levinson, B. & Holland, D. C. (1996). The cultural production of the educated person. En B. Levinson, D. Foley & D. C. Holland (Comps.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Nueva York: State University of New York.
- Nagy, M. (2008). “Genocidio Indígena y Estado Nación”. Material de lectura obligatorio de la Cátedra libre de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA).
- Nagy, M. (2013). Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (23), 187-223.
- Nagy, M. (2015). *Pueblos Indígenas y Estado: aportes para una reflexión crítica en el aula: Pampa y Patagonia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://eib.educ.ar/2015/12/pueblos-indigenas-y-estado-aportes-para.html>
- Nagy, M. (2017). Educación y pueblos indígenas: ayer y hoy. *Tramas/Maepo-va*, 5(1), 55-78.
- Neufeld, M. R. (1994). Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología. En M. Lischetti (Comp.), *Antropología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Novaro, G. (2002). *Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Novaro, G. (2003). “Indios”, “Aborígenes” y “Pueblos Originarios”. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 199-219.
- Novaro, G. (2004). Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural. En *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias* (pp. 481-506). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 49-60.
- Novaro, G. (2016). Interculturalidad y educación: Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes. En G. Novaro (Coord.), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y*

- procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Rangel, P. (2013). *El actor político indígena guatemalteco y el movimiento indígena internacional*. Tesis Doctoral. Guatemala: FLACSO.
- Rockwell, E. (1996). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (Coord.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2016). Prólogo. Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes. En G. Novaro, A. Padawer & A. C. Hecht (Coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.
- Serrudo, A. & Machaca, R. (2010 [2011]). Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional. Serie Documentos EIB N° 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sinisi, L. (2000). Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo. *Revista Ensayos y Experiencias*, (32), marzo-abril.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Rev. Tabula Rasa*, (9), 131-152.
- Walsh, C. (2009) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina, *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Conacyt/Plaza y Valdés.
- Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson & S. Zizek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

Otras fuentes consultadas

- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Sistema Educativo Nacional. *Boletín Oficial de la República Argentina*, Núm. 31062, del 28 de diciembre de 2006.
- Resolución N° 106 del Ministerio de Educación Nacional (2020).