



# 12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

## La Plata, junio y septiembre de 2021

GT19: Antropología y Educación

### **La “Interculturalidad” en los cuadernillos de primaria de *Seguimos Educando*.**

Ibarrola Belén. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

[belenibarrola790@gmail.com](mailto:belenibarrola790@gmail.com)

#### **Resumen**

La presente ponencia tiene por objetivo describir y analizar los sentidos de interculturalidad que subyacen a los modos de representar y/o interpelar a los Pueblos Indígenas (PI) en los contenidos de algunos de los cuadernillos del nivel primario producidos por el programa “Seguimos Educando” (SE) del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Creados para sostener la continuidad pedagógica en el marco de los desafíos generados por la pandemia de COVID-19, dichos materiales educativos -indirectamente vinculados con la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (MEIB)- entrañan en sus sentidos límites y potencialidades de cara al cuestionamiento del orden social desigual, que también serán ponderados.

En aras de dar cuenta de tales objetivos, se recurrirá a aproximaciones metodológicas de carácter cualitativo, interpretativas y etnográficas.

**Palabras clave:** *Interculturalidad; Materiales Didácticos; Pueblos Indígenas; Seguimos Educando; Continuidad Pedagógica.*

#### **Introducción**

En un contexto de suspensión indefinida de las clases presenciales en todos los establecimientos y niveles educativos del país -llevada a cabo como medida de prevención<sup>1</sup> frente a la velocidad de propagación del virus COVID-19-, surgieron desafíos educativos inéditos cuya crucialidad demandó políticas educativas urgentes, holísticas y competentes de cara a asegurar el derecho a la educación de todos los estudiantes. Es en ese marco que se inserta la creación del programa “Seguimos Educando”. Producido mediante la resolución N°106/2020 por el Ministerio de Educación de la Nación, Educar S.A y Contenidos S.A, éste señaló como su objetivo principal “colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el sistema educativo nacional”<sup>2</sup>. Una meta que emprendió 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.

Ahora bien, en un contexto nacio-, inter- y transnacional en el que desde los años 90, la interculturalidad habría devenido un eje importante de las reformas educativas y constitucionales en pos de sociedades más igualitarias y plurales (Hecht, Palacios, Enriz y Diez, 2016; Walsh, 2010), la detección de la ausencia en el programa de cuadernillos específicos de la MEIB no constituye un suceso trivial. Considerando que tal modalidad<sup>3</sup> está actualmente centrada en torno a los pueblos indígenas, a los saberes asociados a sus cosmovisiones, y a la enseñanza bilingüe con distintas finalidades (Aliata, Brosky, Cantore, Enriz, García Palacios, Golé, Hecht, Medina, Padawer y Rodríguez Celín, 2020), dicha constatación acrecentó la preocupación teórica por los modos en que se interpela y representa a dichos pueblos en estos materiales “generales” destinados a la mayoría de las comunidades educativas del territorio nacional como una forma de sortear las desigualdades en el acceso a la conectividad. Un problema que ciertamente también está muy extendido en aquellas

---

<sup>1</sup> Reforzada seguidamente con otras de todavía mayor alcance e impacto en las condiciones de vida generales de la población, como el decreto presidencial sobre el “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (ASPO) y sus significativos efectos restrictivos en la movilidad, reunión y trabajo de las personas.

<sup>2</sup> El Ministerio de Educación presentó el programa Seguimos Educando (16 de marzo de 2020). Argentina.gov.ar. Recuperado de:

<https://www.argentina.gov.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-presento-el-programa-seguimos-edcando>

<sup>3</sup> Creada por la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 en el año 2006.

con mayor presencia indígena, como revelan varios informes estatales y/o de investigación (AAVV, 2020; Aliata et al, 2020; MEN, 2020).

Debe aclararse, no obstante, que aún si la atención se dirigió exclusivamente al tratamiento dado a los PI, no deja de entenderse que la interculturalidad -en tanto “situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio ‘entre’ distintas formas de producción cultural” (Novaro, 2006; p. 51)- es transversal a todos los grupos sociales (Diez, 2004; Hecht et al, 2016; Hirsch y Lazzari, 2016). Y en ese sentido, el relegamiento de otros grupos estribó centralmente en las limitaciones que conllevaron determinar un recorte.

Por otra parte, para la realización de los citados cometidos, - que incluyen de modo destacado la identificación de concepciones relativistas, ahistóricas, despojadas de conflictos y desigualdades, alterizadoras y/o estereotipadas de las identificaciones socioculturales y sus relaciones (Novaro, 2002)-, se encontraron apropiados ciertos abordajes cualitativos vinculados con los enfoques interpretativos y etnográficos. La atención de los análisis interpretativos en torno a cuestiones como: los contextos en los que se producen y reciben determinados discursos y prácticas; la tensión entre lo explícito e implícito; y el carácter complejo del significado (Novaro, 2002); aporta elementos para intentar descifrar el anclaje de los sentidos de los materiales didácticos en situaciones contextuales propias y externas al campo educativo. En consonancia con el análisis etnográfico propuesto por Muzzopappa y Villalta (2011), los documentos son entendidos de forma situada; como “versiones” (re)creadas por un sector específico con determinadas posiciones e intenciones (Novaro, 2002).

Dicho esto, se iniciará con la sistematización de ciertas discusiones teóricas vinculadas con la problemática de investigación, para posteriormente efectuar el análisis de los contenidos de los cuadernillos de primer grado, ponderándolas. A modo de cierre, se ofrecerán algunas conclusiones.

### **“Interculturalidad” y “educación”: algunas reflexiones teóricas pertinentes**

Diversos estudios provenientes del campo de la Antropología y la Educación (Diez, 2004; Hecht et al, 2016; Novaro, 2006) vienen manifestando el carácter polisémico de la categoría de interculturalidad. En los últimos tiempos, en Argentina -al igual

que en otros países-, ésta 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. 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).

En América Latina, tal concepto surge hace más de cuatro décadas, como producto no de las discusiones académicas, sino de las acciones y discursos sociales (Aliata, 2013) asociados 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 (RCFE 119/10).

Con el auge de la gubernamentalidad neoliberal en los años 90, la defensa del “multiculturalismo” de las sociedades cobró fuerza en la ideología del capitalismo global (Zizek, 1998); resignificando de forma radical lo atribuido a la interculturalidad por parte de los movimientos indígenas (Walsh, 2008), que partían de reconocer el carácter asimétrico que la colonización le imprimió a sus relaciones con las clases dominantes (Rockwell, 2016).

Así, desde enfoques como el del multiculturalismo norteamericano, se aludió a la diversidad cultural como un “dato de la realidad” a ser reconocido y respetado por las políticas de Estado e iniciativas sociales pero sin referir los procesos históricos y discursos que la construyeron e instalaron como obviedad (Hirsh y Lazzari, 2016; Novaro 2006). En afinidad con las perspectivas relacionales y funcionales de la interculturalidad que identifica Walsh (2009) para América Latina -las cuales remiten a contactos/intercambios “entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones que pueden darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (p. 76), y a la inclusión de la diversidad a través del diálogo y la tolerancia pero sólo a los fines de conservar cierta estabilidad y control, respectivamente-, este abordaje omite las desigualdades sociales y la dimensión profunda de la relacionalidad que atraviesa y constituye a los distintos grupos socio-culturales. 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 el movimiento indígena no se limita al reconocimiento, 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, desde la diferencia; como un desafío, proceso y proyecto que incluya en un plano de igualdad lógicas, prácticas y formas culturales diversas de pensar, hacer y vivir (Vertovec, 1998; Walsh, 2008). Abogando de esta manera por una perspectiva crítica, en los términos de Walsh (2008, 2009), sobre la interculturalidad; concebida como proyecto político, social, epistémico y ético en pos de descolonizar las relaciones (jerárquicas) entre grupos, culturas y lenguas.

Ahora bien, ¿qué lugar tienen estas conceptualizaciones específicamente a la hora de indagar el campo educativo-escolar? En la Argentina, de forma similar a otros países, han sido los debates sobre el rendimiento y éxito escolar de niñxs identificadxs con las consideradas minorías -étnicas, culturales, lingüísticas, etc.- los que han introducido el “multiculturalismo” en la escuela, e impulsado la discusión teórica sobre la interculturalidad (Hecht et al, 2016). Aún considerando la heterogeneidad y los cambios producidos a raíz de las concreciones cotidianas de la escolaridad, las instituciones educativas, en tanto productos de sus respectivos Estados-nación, no dejan de reflejar ciertas tendencias y límites hegemónicos en su forma de tratar la diversidad (Dietz y Mateos, 2011; Howard, 2006).

Si bien hoy en día el país -en virtud del auge de las discusiones multiculturalistas e interculturales referido previamente -se define como pluriétnico y multilingüe, con población criolla, migrante y numerosos pueblos indígenas (Hecht et al, 2016) históricamente el Estado abordó de maneras diferenciales su relación con aquellxs “otrxs”, a los que construyó como representantes de la diversidad poblacional. Al respecto, Rockwell (2016) esgrime que tanto “indígenas” como “migrantes” son categorías armadas históricamente desde el poder para cercar o excluir a sectores de la población considerados como “la alteridad”, contribuyendo así a “construir aquello que en apariencia describen” (p. 12).

En el campo educativo el tratamiento histórico otorgado “desde arriba” a la diversidad socio-étnica, ha oscilado según Hecht et al (2016) entre dos tendencias. Por un lado, con una prevalencia hasta los años noventa de la homogeneización/asimilación -que busca anular la diferencia-, propia de la matriz fundacional del sistema educativo argentino; abocado a (uni)formar e igualar “argentinxs” más allá de las particularidades regionales, sociales y étnicas, mediante ofertas, curriculums y formación docente muy similares, que apuntaban a un modelo único de alumnx (Bordegaray y Novaro, 2014; Nagy, 2013; Sinisi, 2000). Un proceso que, no casualmente, coincidió con el avance militar sobre el actual territorio del país; cuando se emprendieron campañas de exterminio sobre aquellos grupos sociales que fueron creados y caracterizados como otros externos a la identidad “nacional”, pero internos en los marcos del territorio a dominar (Nagy, 2008).

De esta forma, los pueblos indígenas, construidos negativa y racistamente como “salvajes”, inferiores y peligrosos, han sido uno de los blancos de las políticas exclusoras y genocidas que configuraron el Estado-Nación argentino, mediante el asesinato, la concentración y distribución de sus miembrxs (Nagy, 2015). Lo que sin exterminarlos (Nagy, 2008, 2017) fortaleció su marginalización, expropiación y negación en el nuevo orden de cosas. Favoreció la construcción escolar de una autoimagen identitaria de la Argentina como blanca y europea (Quijada, 2004).

En cuestionamiento a dichas orientaciones, la otra tendencia en el tratamiento estatal de la diversidad sociocultural es la generación desde los años noventa de políticas focalizadas, -que distancian a partir de la diferencia-, dirigidas a poblaciones indígenas. Subyacen al último tipo de políticas, nociones de interculturalidad “funcionales” en los términos de Walsh, similares a los planteos multiculturalistas. Dado que éstas se destinan exclusivamente a lxs portadorxs de marcas étnicas de otredad, reforzándolas en proporción inversa a la de otros grupos (Hecht et al, 2016). Estas autoras prosiguen diciendo que si bien las políticas que incluyen la interculturalidad como eje en la actualidad -tales como las que competen a la MEIB- no forman parte de las políticas compensatorias (se concibieron originalmente como políticas para todxs), sí se encuentran permeadas por dichas ideas en la medida en que buscan que “estas poblaciones otras” se incorporen

desde el diálogo al sistema educativo (entre otros) hegemónico del Estado. La “sociedad nacional” apoyada en una noción monocultural del Estado no incorpora esa diversidad, manteniendo el status quo.

En concordancia, Rockwell (2016) plantea cómo los pocos programas destinados a la población no-indígena o no-migrante, se reducen a incorporar algunos elementos emblemáticos y el discurso de tolerancia a la diversidad. Una crítica fundamental para el abordaje de los cuadernillos difundidos masivamente a raíz de la pandemia de COVID 19. La mencionada autora expone que, al oficializarse, el concepto “intercultural” fue perdiendo su fuerza política y analítica y adoptando un sentido prescriptivo y pedagógico. Limitándose este último a un contenido o una estrategia en el aula y, en general, sólo en el nivel retórico (Hecht et al, 2016).

En este sentido, Diez (2004) aporta que la interculturalidad debe traducirse en una propuesta didáctica con consignas diversas que recuperen diferentes actitudes de valoración por los saberes de las comunidades, que presenten los contenidos como formas de interpretación de la realidad y la historia, y que favorezcan el intercambio de ideas. Una propuesta que, en definitiva, esté en línea con la “doble demanda” hacia el sistema educativo que identifica Novaro (2016) por el reconocimiento de las particularidades en condiciones de igualdad al resto de la población - reclamos concordantes con la concepción crítica de interculturalidad aludida previamente.

### **Polémicas, rectificaciones y persistencias problemáticas: la interculturalidad en los cuadernillos de primer grado de “Seguimos Educando (SE)”**

En los cuadernillos del programa SE producidos para el primer grado del nivel primario, las referencias explícitas a los PI y/o a diversos elementos que los remiten o interpelan, ha sido variable según el grado y el área curricular de que se trate<sup>4</sup>. Se comenzará analizando el área de “Lengua”, donde se fueron detectando diversas cuestiones problemáticas.

Puesto que si bien se incorporan leyendas de dos pueblos indígenas del territorio argentino -una mocoví y otra guaraní-, no se presenta su versión en la lengua

---

<sup>4</sup> La presencia predominante se registra en las asignaturas de “Ciencias Sociales” y “Lengua”. Es más esporádica en las de “Música” y “ESI”, y bastante escasa en las de “Ciencias Naturales” y “Matemática”

originaria<sup>5</sup>. Esto sumado a actividades que por ejemplo, en el caso de la leyenda mocoví, presuponen un/a destinatario no-indígena - dado que exhortar a lxs estudiantes a dibujar “cómo se imaginan el lobec Mapic o Árbol de Sal” estaría excluyendo de la formulación a lxs potenciales alumnxs mocovíes que no necesiten “imaginar” el lobec Mapic presente en su entorno- revelaría algunos de los límites en el respeto por la diversidad cultural promulgado en los NAP (MEN, 2011) en que se basa el programa. Como señala Diez (2004), una propuesta pedagógica acorde con estos propósitos impulsaría consignas que recuperen distintas valoraciones, experiencias y saberes en torno al conocimiento que se busca construir.

Podría señalarse además, el que ambas leyendas sean versiones escritas por personas no-indígenas (Laura Roldán, una investigadora literaria cordobesa y Miguel Ángel Palermo, un antropólogo bonaerense). Existiendo versiones escritas por miembros de las propias comunidades indígenas, realizadas en el marco de proyectos de Educación Intercultural -como la colección “Con nuestra voz” (2015)-, cabría preguntarse por la ausencia de las mismas. Más aún considerando que su inclusión sería un modo de darle más voz y participación a los distintos pueblos indígenas en la narración y visibilización de sus historias.

En cualquier caso, más allá de la predominancia de sus versiones, tampoco aparecen explicitadas las fuentes indígenas que les han posibilitado a estxs autorxs no-indígenas reconstruir la leyenda. Contribuyendo así a invisibilizar sus aportes. En este sentido, es significativo notar que el Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI) sólo aparece en los agradecimientos de los dos últimos cuadernillos publicados durante el año (el octavo y el noveno). Desprendiéndose entonces que tal organismo no habría sido participado en la construcción de gran parte de los mismos, se estaría evidenciando la falta del Ministerio en observar el derecho -sancionado en la Constitución Nacional, en la ley 24.071, en la LEN - a la consulta y participación de los pueblos en los asuntos que les competen (en este caso, la educación que se les imparte).

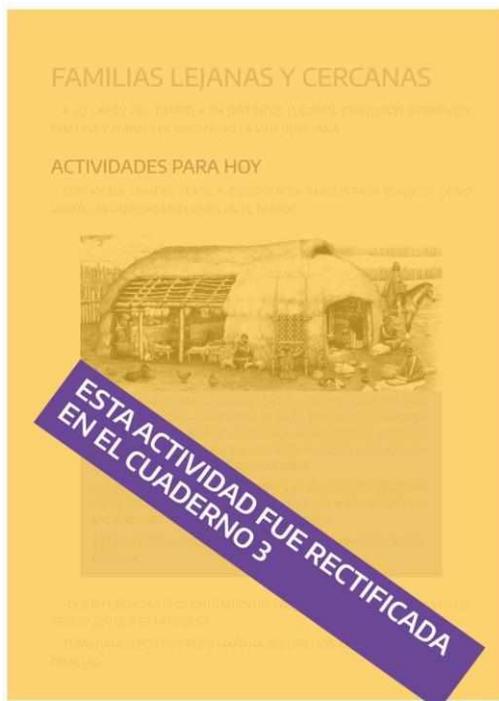
En otro orden de cosas, la exclusividad del formato en que está disponible la leyenda guaraní “Historia de pecaríes” (en este caso como un corto audiovisual)

---

<sup>5</sup> A diferencia de lo que sucede en los textos del nivel inicial, donde la versión bilingüe está más extendida.

impulsa que quienes no dispongan de conectividad a Internet o de televisión - un gran problema en vastos sectores de la población, especialmente en los PI- pierdan la posibilidad de acceder al contenido que pretende hacerse llegar a todos.

Ahora bien, para el mismo grado pero en el área de Ciencias Sociales, se pueden mencionar distintas actividades cuyo tratamiento de lo indígena refleja las polémicas que éstas han suscitado, particularmente con -y en torno a- el pueblo mapuche. Una de ellas aparece borrosa en la versión digital del cuadernillo. No obstante, se la ha recuperado del dossier “Guiso de Capón” (2020) que compila algunos de los textos de autoría mapuche que la han analizado críticamente. Se la referirá a continuación.



25



Figura 1 (izquierda): el modo en que luce actualmente la página 25 del Cuadernillo 1 en el sitio web del MEN. Figura 2 (derecha): La actividad original, recuperada del Dossier “Guiso del Capón”, de 2020.

En el marco de una secuencia titulada “Familias lejanas y cercanas” ésta propone conocer “cómo vivían las familias mapuche en el pasado”. Para lo cual, expone una imagen -una ilustración en blanco y negro - que acompaña al siguiente texto:

*Los mapuches vivían en grandes casas llamadas rukas construidas por todos los miembros de la familia, y por amigos que se acercaban a ayudar. Un hombre podía tener varias esposas y compartían la casa, pero cada una tenía su propia habitación.*

*Los hombres se dedicaban a cazar y las mujeres recolectaban distintos vegetales. Las niñas y niños ayudaban a personas adultas en las distintas tareas y aprendían lo que luego harían cuando fueran grandes. ¿Qué diferencias encuentran entre las familias mapuches y las de ustedes? ¿En qué se parecen? (p.25)*

Frente a esto, diversos colectivos, organizaciones y miembros del pueblo mapuche han expresado su repudio, denunciando continuidades en la negación e invisibilización de su existencia por parte del Estado. El uso de los verbos en tiempo pasado; la generalización de un único modo de vivir de las familias mapuche; la exclusión de destinatarios mapuche implícita en las preguntas del final; son todos elementos que propician la circulación de una mirada ahistórica y alterizadora de las identificaciones indígenas. Una que los construye como sujetos pertenecientes al pasado, que invisibiliza su devenir histórico -las transformaciones de las familias, los desplazamientos forzados que han impuesto la vida en ciudades, los cambios en las prácticas económicas. Y que reifica, por tanto, la práctica genocida emprendida desde la llamada “Conquista del Desierto” (Nagy, 2008, 2015).

Además, también se señala en algunos de los análisis del aludido dossier de la Confederación Mapuche de Neuquén (y otros colectivos) el desconocimiento que se refleja en la actividad tanto con respecto al carácter de “pueblo” de lxs mapuche -ya que sólo se hizo referencia a “comunidades”-; como al tipo de actividades desarrolladas y de vivienda que estaba generalizado entre las parcialidades mapuche de la actual Neuquén para el momento histórico representado en la ilustración. Se conjetura que sería el siglo XIX o XVIII, por la presencia de perros y gallinas, y por las características de las vestimentas. En ese período, habrían sido los “toldos” las viviendas más extendidas, y no la gran “ruka” que aparece en la imagen -a la que se considera más pertinente en el caso de la actual araucanía (Confederación Mapuche de Neuquén, Ñamkulawen lof, Espacio de Articulación Mapuche, Ayilef y Moyano, 2020) .

Para autores mapuche como Moyano (2020), esto daría cuenta de prácticas poco profesionales que traspolan acríticamente materiales originalmente pensados para Chile. A su vez, cabe agregar que para ese momento, las actividades realizadas por las sociedades mapuche no se reducían a la caza y la recolección, como declara el texto. Eran centrales el comercio, la agricultura, la ganadería, la platería y la confección de textiles. Que esta última no obstante esté presente en la imagen, expresaría otra incongruencia.

El descontento generado por la misma derivó en la realización de una denuncia contra el MEN ante el INADI, por parte de la Confederación Mapuche de Neuquén; aduciendo nuevamente el fomento que los materiales hacían de imágenes prejuiciosas y estigmatizantes sobre el Pueblo Mapuche. Posteriormente el MEN -a través de la figura del Ministro Trotta- pidió públicas disculpas, expresando que fue un “error involuntario” y que se comprometía a modificar el material<sup>6</sup>.

En el área de Ciencias Sociales de un cuadernillo posterior (el tercero), se ofrece una nueva actividad a modo de rectificación. Luego de una introducción que alude al dinamismo y la heterogeneidad de las configuraciones familiares, se muestra una serie de 6 imágenes relativamente actuales, seguidas por el siguiente texto:

Los mapuches son gente de la tierra y viven hace mucho tiempo en el territorio que llaman Wallmapu. Habitan al sur de la actual Argentina y del actual Chile. La familia es la unidad básica, pero está dentro de formas de organización más amplias que se mantienen a través del tiempo. El lof es el espacio territorial de los mapuches, tiene sus propios límites naturales, como: cerros, lagos, ríos, caminos, mar y montañas. Es en este espacio donde se desarrolla la familia. Cada lof o comunidad tiene una dinámica cultural propia, producto de las costumbres transmitidas de generación en generación (...) (p. 10)

---

<sup>6</sup> Sociedad: “Educación pidió disculpas a la comunidad mapuche por un material didáctico”. Río Negro (29 de abril de 2020). Recuperado de <https://www.rionegro.com.ar/el-ministerio-de-educacion-nacional-pidio-disculpas-a-la-comunidad-mapuche-por-un-material-didactico-1340295/>

**CIENCIAS SOCIALES**

---

**FAMILIAS LEJANAS Y CERCANAS**

LAS FAMILIAS NOS PERMITEN ORGANIZAR NUESTRA VIDA COTIDIANA. A LO LARGO DEL TIEMPO Y EN DISTINTOS LUGARES, EXISTIERON Y EXISTEN DIFERENTES TIPOS DE FAMILIAS.

LA ACTIVIDAD QUE SE PRESENTA ES UNA RECTIFICACIÓN A LA ACTIVIDAD PRESENTADA EN FORMA ERRÓNEA EN EL CUADERNO 1.

**ACTIVIDADES PARA HOY**  
 CON AYUDA, LEAN EL TEXTO Y OBSERVEN LAS IMÁGENES








LOS MAPUCHES SON GENTE DE LA TIERRA Y VIVEN HACE MUCHO TIEMPO EN EL TERRITORIO QUE LLAMAN WALLMAPU. HABITAN AL SUR DE LA ACTUAL ARGENTINA Y DEL ACTUAL CHILE. LA FAMILIA ES LA UNIDAD BÁSICA, PERO ESTÁ DENTRO DE FORMAS DE ORGANIZACIÓN MÁS AMPLIAS QUE SE MANTIENEN A TRAVÉS DEL TIEMPO. EL LOF ES EL ESPACIO TERRITORIAL DE LOS MAPUCHES, TIENE SUS PROPIOS LÍMITES NATURALES, COMO: CERROS, LAGOS, RÍOS, CAMINOS, MAR Y MONTAÑAS. ES EN ESTE ESPACIO DONDE SE DESARROLLA LA FAMILIA.

CADA LOF O COMUNIDAD TIENE UNA DINÁMICA CULTURAL PROPIA, PRODUCTO DE LAS COSTUMBRES TRANSMITIDAS DE GENERACIÓN EN GENERACIÓN Y POR LA COMUNICACIÓN CON LAS FUERZAS NATURALES DE CADA ESPACIO TERRITORIAL COMO UN RÍO, UN LAGO, UNA LAGUNA.

- \* ¿QUÉ COSTUMBRES PROPIAS DE LOS MAPUCHES SE REFLEJAN EN LAS FOTOS?
- \* ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAN EN EL LOF?

**10**

---

LOS MAPUCHES SON UN PUEBLO ORIGINARIO DE LA PATAGONIA Y SE CONSIDERA QUE HACE APROXIMADAMENTE 20.000 AÑOS HABITA ESTA REGIÓN. SON UNO DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS MÁS NUMEROSOS Y VIVEN EN DISTINTAS REGIONES DE NUESTRO PAÍS, EN ZONAS URBANAS Y RURALES.

**¿SABÍAS QUE**  
 EXISTEN MÁS DE UN MILLÓN DE PERSONAS QUE FORMAN PARTE DE LOS 40 PUEBLOS INDÍGENAS QUE VIVEN EN LA ARGENTINA?

Figura 3: Actividad rectificada de la secuencia “Familias lejanas y cercanas”, en el cuadernillo 3, pp: 10-11

La creación de esta nueva versión muestra de una forma particularmente clara como los contenidos educativos son producto de procesos de imposición, lucha y resistencias (Bourdieu y Passeron, 1970; De Alba, 1995; Frigerio, 1990). Esta polivalencia en su configuración, vuelve necesario por tanto, atender a la

heterogeneidad de sentidos condensados en los mismos (que dan lugar a “intersticios” para distintas interpretaciones, como también esgrimía Fairclough [1992]). Particularmente, en lo anteriormente expuesto se pueden identificar tanto avances con respecto a la versión anterior, como cuestiones que continúan siendo problemáticas.

Entre los primeros, se pueden mencionar varios. El tiempo de la narración está en presente. La definición ofrecida de los “mapuches”, aunque con el límite de emplear la marca castellanizada del plural -el uso de la “s” no respeta la lingüística mapuche y el plural ya connotado en la expresión “pu” (Szulc, 2015)-, sí retoma el significado de esta palabra en mapudungun, su lengua ancestral. Se recuperan expresiones lingüísticas propias de dicha lengua (Wallmapu, Lof). No se circunscribe su existencia al territorio nacional. Se asocia el lof con la familia como un tipo de configuración donde no se pueden obviar ambos elementos.

También se registran elementos positivos en el fragmento que sigue más adelante:

Los mapuches son un pueblo originario de la Patagonia y se considera que hace aproximadamente 20.000 años habita esta región. Son uno de los pueblos originarios más numerosos y viven en distintas regiones de nuestro país, en zonas urbanas y rurales (p.11).

Aquí se aprecia la caracterización de los mapuche como “pueblo”; categoría cuya ausencia en la actividad anterior había sido criticada por colectivos mapuche. Se alude a su larga trayectoria histórica, y no se los circunscribe al ámbito rural. También, se los engloba -aunque vale decir que en un pequeño recuadro a modo de “curiosidad”- dentro de los “40 pueblos indígenas que viven en la Argentina” (p. 11). Se contribuye a visibilizar que más de un millón de personas los integrarían.

Ahora bien, no obstante todos estos aspectos valorables, los mismos aparecen conjugados, como se anticipó, con cuestiones que, en la línea del ya referido uso castellanizado de la “s”, limitan su potencial emancipador. Algo especialmente detectable cuando se analizan las fotos y las preguntas propuestas para trabajar con ellas -“¿Qué costumbres propias de los mapuches se reflejan en las fotos? ¿Qué actividades realizan en el lof?” (p. 10)-. Por un lado, porque en la expresión “propias

de” se aprecia una fuerte carga esencializante de los repertorios culturales y de las identificaciones socioculturales asociadas con ellos, al remitir como parte de la pertenencia étnica mapuche sólo a los elementos originados en las sociedades homónimas, y no a aquellos que han ido apropiando a lo largo de su historia (Rockwell, 2016). Por otro, porque si bien la forma en que los interrogantes están contruidos no supondría en principio un único tipo de destinatario, sí lo hace en la posibilidad de dar cuenta sobre el contenido al que refiere. Ya que las 6 fotos expuestas -que tienen el valor de ser actuales- no explican “por sí mismas” las costumbres mapuche.

Al contrario de lo que sucedía con otras consignas que aludían exclusivamente a destinatarixs no-indígenas, estas últimas parecen dirigirse exclusivamente a destinatarixs mapuche. Dado que quienes no estén familiarizadx con las prácticas mostradas en las fotos sólo pueden dar cuenta muy superficialmente de ellas. No hay información explicitada que permita profundizar sobre las mismas, ni en esa actividad ni en subsiguientes (el tema, significativamente, no se vuelve a retomar). Por ejemplo, en una de las imágenes muy probablemente gran parte del estudiantado sólo vea “un conjunto de hombres uniendo palos de madera”, y difícilmente registre en eso el We Tripantu (o Año Nuevo Mapuche). De esta forma, el mutuo conocimiento que supone y debería promover una propuesta respetuosa de la interculturalidad sigue quedando “truncado” en esta rectificación.

## **Conclusiones**

Lo relevado a lo largo en esta ponencia da cuenta de los diversos desafíos que permean el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo nacional; tanto respecto a las escuelas con MEIB, como a aquellas con otras modalidades que se ven interpeladas igualmente por la LEN a “promover el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias” (artículo 54).

En el marco de la pandemia, los nuevos retos asociados a la virtualización de la educación acentuaron “viejas” tensiones que mermaron la capacidad estatal de garantizar el derecho a la educación intercultural de lxs estudiantes indígenas y no-indígenas. Sea faltando a las obligaciones de proporcionar materiales didácticos

impresos para la modalidad, o, en ocasiones, simulando un cumplimiento con la normativa que no es tal. La participación superflua dada a los institutos y organizaciones indígenas en la producción de los materiales, contraviniendo la LEN en sus artículos 53 y 54, es una de las muestras de ello.

En parte, tal superficialidad proporciona una clave para entender el carácter fragmentario que presentan los materiales didácticos analizados; donde abundan las contradicciones, las ambigüedades, las inexactitudes, y la falta de profundidad. El planteo de la contemporaneidad de los PI se ha conjugado con actividades que giran en torno a los modos de vida de lxs antepasados indígenas, sin hacer referencias a las continuidades y discontinuidades con el presente -una cuestión que refuerza el imaginario de su “extinción”. Las alusiones a la necesidad de “respetar la diversidad cultural” presentes en los NAP, se han combinado con consignas que mayoritariamente han excluído a potenciales destinatarixs indígenas (sucediendo también en algunas ocasiones lo contrario, que tampoco está exento de ser cuestionable). Las menciones al carácter multilingüe del país se dan en sintonía con una narrativa casi exclusiva en castellano. La introducción de ciertos conocimientos culturales -principalmente leyendas- omite las voces indígenas que hicieron posible la producción de relatos que lxs interpelan, promoviendo así su folklorización. Entre otras cuestiones.

Las previas contradicciones y disparidades son vinculadas a los intereses disímiles y hasta contrapuestos de distintos grupos sociales -indígenas y no indígenas, subalternos y dominantes-, que confluyen en las propuestas curriculares. El currículum en tanto producción cultural dinámica resultante de luchas y relaciones de poder (De Alba, 1995; Terigi, 1999) se apreció de forma particularmente clara en la rectificación llevada a cabo por el MEN en los modos de representar al pueblo mapuche a raíz de las denuncias y cuestionamientos de diversas organizaciones y entidades de tal pueblo. Evidenciando como en aras de mantener y generar consenso respecto a su legitimidad, las propuestas oficiales producidas por lxs actorxs hegemónicxs tienen que apropiar concepciones y prácticas de actorxs de la

vida cotidiana (Kaltmeier, 2010)<sup>7</sup>. Articular visiones contradictorias forma parte de sostener esa hegemonía (Novaro, 2002).

En ese sentido, todos los límites que se han ido señalando revelarían las variadas estrategias neutralizantes con las que el sistema para “usa” la diversidad “para encubrir más que descubrir situaciones de conflicto, y para estereotipar y fijar la caracterización de las identidades, más que para reflexionar sobre su carácter histórico” (Novaro, 2002; p. 301). Una cuestión que caracteriza el abordaje de la interculturalidad por parte de las políticas educativas; al primar en ellas resignificaciones relacionales y/o funcionales de la misma (Walsh, 2009), introducen cambios demandados por las luchas sociales, pero sin cuestionar la reproducción de las matrices y estructuras desiguales, que de esta forma se perpetúan (Diez, 2004; Hecht et al, 2016; Hirsch y Lazzari, 2016).

Las advertencias de múltiples referentes indígenas respecto a la generalmente escasa significatividad de los cuadernillos en sus comunidades, por no contemplar “particularidades lingüísticas ni de contenidos pertinentes” (AA.VV, 2020; p. 27), refuerza lo que, en definitiva, se desprende del análisis: que la interculturalidad continúa -más allá de relativos avances y apariencias- sin ser una prioridad en las políticas educativas nacionales. Porque, a fin de cuentas, “nunca es pesada como un modelo transversal ni enriquecedor para el resto de la sociedad” (Aliata et al, 2020; pp. 7-8). Se circunscribe a una educación -con múltiples vacancias- “para” indígenas. Pero las demandas porque sea también “desde” y “con” lxs mismxs no agotan los desafíos interculturales. Debe avanzarse en la construcción de un proyecto político, epistemológico, cultural y educativo (Diez, 2004) de carácter holístico; vinculado a múltiples dimensiones de la vida social surcadas por la desigualdad. Y de todxs para todxs.

### **Referencias bibliográficas**

AAVV. (2020). *Informe ampliado: efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los*

---

<sup>7</sup> Así como, en este caso, también algunos de los últimos desarrollos consensuados en las Ciencias Sociales.

- Pueblos Indígenas en Argentina -Segunda etapa, junio 2020.* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Aliata, S. (2013). *Educación, diversidad y desigualdad. Procesos de estigmatización en contextos de Educación Intercultural en Chaco* (Tesis de licenciatura en Ciencias Antropológicas, 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). -
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.* Fondo de Cultura Económica. México DF.
- Bordegaray, D. y 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, pp.101-119.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970 [1977]). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Editorial Laia.
- Briones, C. (1998). *La alteridad del Cuarto Mundo: una reconstrucción antropológica de la diferencia.* Buenos Aires, Ediciones del Sol.
- Confederación Mapuche de Neuquén, Ñamkulawen lof, Espacio de Articulación Mapuche, Ayilef, V., Moyano, A. (2020). *Guiso de Capón. Dossier sobre la discusión en torno a lo mapuche en los cuadernillos del Ministerio de Educación Argentino durante la pandemia. Abril 2020.* Ed. Pu Lof in Traslacion.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De la Maza, F. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe: Representaciones y Prácticas Sociales de la Otredad. *Encounters on Education.* Vol. 9, 109–120.
- Dietz, G. (1999) Etnicidad y cultura en movimiento: desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos. *Nueva Antropología*, 56(27), p. 81-107
- Dietz, G. (2009b) “Interculturalidad y diversidad cultural”, *Revista Tukari.* Méjico.

- Dietz, G. y 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 DF: SEP.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, FFyL-UBA.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press, Cambridge.
- Frigerio, G. (1990). *Currículum presente, ciencia ausente*. FLACSO - Miño y Dávila. Buenos Aires.
- 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, pp. 65-85.
- Hecht, A. C. (2011) Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: balances, desafíos y perspectivas. En Elisa Loncon Antileo y Ana Carolina Hecht (compiladoras), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*.
- Hecht, A. C., García Palacios, M., Enriz, N. y Diez, M.L. (2016). Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. En Gabriela Novaro, Ana Padawer y Ana Carolina Hecht (coord.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Hirsch, S. y Lazzari, A. (2016). Pueblos indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias. En Cipolloni, O (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.
- Kaltmeier, O. (2010). Educación intercultural, políticas de identidad y ciudadanía. En: Ströbele- Gregor, J., Kaltmeier, O. y Giebeler, C. (comps.): *Construyendo*

- Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Frankfurt: Silke Spohn.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2011). *Núcleo de Aprendizajes Prioritarios. Campo de Formación General Primer Ciclo Educación Primaria*.
- MEN (2020). *Informe preliminar Encuesta a Equipos Directivos. Continuidad pedagógica en el marco de la pandemia por COVID-19. Julio 2020*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Moyano, A. (2020). La burda maniobra de copiar y pegar. *Guiso de Capón. Dossier sobre la discusión en torno a lo mapuche en los cuadernillos del Ministerio de Educación Argentino durante la pandemia*. Abril 2020, pp. 37-39. Ed. Pu Lof in Traslation.
- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología*. 47(I), enero-junio, pp. 13-42.
- 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. Serie indagaciones*. Tandil: Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 23, pp. 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.
- Nagy, M. (2017). Educación y Pueblos Indígenas: Ayer y hoy. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*. 5 (I), 55-78.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. (1999). El “crisol de razas” hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En *De eso no se habla...los “usos” de la diversidad sociocultural en la escuela*. Neufeld y Thisted (comps) (23-56). Eudeba: Buenos Aires.

- Novaro, G. (2002). *Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares*. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires.
- Novaro, G. (2004). Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural. *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), pp. 49-60.
- Novaro, G. (2016). Interculturalidad y educación: Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes. En Novaro, G (coord): *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Quijada, M. (2004). De mitos nacionales, definiciones cívicas y clasificaciones grupales. Los indígenas en la construcción nacional argentina. Siglos XIX a XXI. En Ansaldi, Waldo (coord.) *Caleidoscopio latinoamericano. Imágenes históricas para un debate vigente*: 425-450. Ariel, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2016). Prólogo. Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes. En Novaro, G.; Padawer, A. y Hecht, A. C. (coords.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Sinisi, L. (2000). Diversidad Cultural y Escuela. Repensar el Multiculturalismo. En: *Revista Ensayos y Experiencias. Infancias en Riesgo*, No 32, Buenos Aires, Marzo-Abril.
- Szulc, A. (2015). *La niñez mapuche: sentidos de pertenencia en tensión*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Vertovec, S. (1998). "Multi-Multiculturalisms". En: M. Martiniello (ed.) *Multicultural Policies and the State: a comparison of two European societies*. Utrecht: Utrecht University—ercomer, pp. 25-38.

- 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 Melgarejo, P. *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT. Plaza y Valdés, México.
- Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En: F. Jameson y S. Zizek *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

#### **Otras fuentes consultadas y/o analizadas**

Colección “Con Nuestra Voz” (2015)

Constitución Nacional.

Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo.

Decreto 260/2020. Emergencia sanitaria, Coronavirus (COVID-19). CABA. 12/12/2020.

Decreto 297/2020. Aislamiento social preventivo y obligatorio. CABA. 19/03/2020.

Ley Nacional N° 24.071 (1992).

Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006).

Resolución N°106 del Ministerio de Educación Nacional (2020).

Resolución N°119 del Consejo Federal de Educación (2010).

Cuadernillos de Seguimos Educando: Educación primaria. Primer grado. Cuadernos 1-9 (2020). *Seguimos Educando*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional.