



PAPELES DE TRABAJO DEL CELES

VOL. 3

PENSAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA PROPUESTA DE TRABAJO EN LA VIRTUALIDAD

Gabriela Nacach
Milagros Vilar
Laura Martinez



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

ESCUELA
HUMANIDADES

LICH

Laboratorio de Investigación
en Ciencias Humanas

CENTRO DE ESTUDIOS
DEL LENGUAJE EN SOCIEDAD
CELES

Nacach, Gabriela

Pensar la Educación Intercultural Bilingüe en la formación docente : una propuesta de trabajo en la virtualidad / Gabriela Nacach ; Milagros Vilar ; Laura Victoria Martinez ; editado por Milagros Vilar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Milagros Vilar, 2021.

Libro digital, PDF - (Papeles de trabajo del CELES ; 3)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-88-0767-6

1. Educación Bilingüe. 2. Lenguas Originarias. 3. Derechos Lingüísticos. I. Vilar, Milagros II. Martinez, Laura Victoria. III. Título.

CDD 370.117

Publicación del Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES)

Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH)

UNSAM - CONICET

Sitio web: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/celes/>

Contacto: celes@unsam.edu.ar

Tel.: 54 11 4006-1500 (int. 1325)

UNSAM - Campus Miguelete

Escuela de Humanidades - Martín de Irigoyen 3100

1650 San Martín (Bs. As.) República Argentina

Pensar la Educación Intercultural Bilingüe en la formación docente: una propuesta de trabajo en la virtualidad

Índice de contenidos

| | |
|---|----------------|
| Presentación del material _____ | pág. 2 |
| Pandemia y formación docente | pág. 2 |
| Un espacio de diversidad cultural en CABA | pág. 2 |
| Organización del material | pág. 3 |
| Cómo leer estas páginas | pág. 4 |
| Agradecimientos | pág. 5 |
| | |
| Bloque temático 1. Lenguas indígenas en Argentina: historias e identidades _____ | pág. 6 |
| 1. Preguntas iniciales | pág. 7 |
| 2. ¿Qué son las lenguas? | pág. 8 |
| 3. Las lenguas indígenas en la Argentina..... | pág. 15 |
| 4. Las lenguas indígenas en la escuela | pág. 22 |
| 5. Marcos legislativos de la Educación Intercultural Bilingüe..... | pág. 29 |
| Actividad integradora: Propuesta para pensar las lenguas indígenas en las aulas del nivel primario | pág. 33 |
| | |
| Bloque temático 2. Imaginarios y representaciones sociales acerca de los pueblos originarios _____ | pág. 34 |
| 1. Dispositivos de construcción de identidad nacional | pág. 35 |
| 2. Los discursos escolares sobre los pueblos indígenas | pág. 42 |
| 3. Representaciones en materiales escolares: algunas continuidades..... | pág. 53 |
| 4. La discusión sobre la transversalidad | pág. 63 |
| Actividad integradora: Representaciones sobre los pueblos originarios en la escuela primaria | pág. 69 |
| | |
| Bibliografía y otros recursos _____ | pág. 70 |
| Sobre las autoras _____ | pág. 75 |

Presentación del material

Pandemia y formación docente

Este material presenta una propuesta pedagógica que fue elaborada, discutida y llevada adelante por un grupo de docentes en un contexto particular, tras la virtualización obligada por la pandemia de COVID-19 y, como consecuencia, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). La suspensión de las actividades educativas presenciales nos trasladó hacia una modalidad virtual que implicó la elaboración de clases escritas, el empleo de recursos audiovisuales y otras herramientas que fueron volcadas en un aula virtual, junto a la realización de encuentros sincrónicos a través de plataformas de videoconferencia.

Este imprevisto marcó el origen de esta propuesta de formación en la virtualidad y, a la vez, habilitó nuevas formas de trabajo docente. Así, la posibilidad de construir otros espacios de encuentro y de trabajo colaborativo enriqueció nuestra tarea en este contexto complejo y excepcional.

En estas páginas queremos compartir algunos resultados de ese trabajo y dar cuenta de la experiencia realizada durante el año 2020 en la asignatura “Diversidad cultural e inclusión”, un Espacio de Definición Institucional (a partir de aquí, EDDI) correspondiente al Profesorado de Nivel Primario, que se dicta de forma cuatrimestral, en tres comisiones distintas, en la Escuela Normal Superior N° 1 “Pte. Roque Sáenz Peña” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Un espacio de diversidad cultural en CABA

Los EDDI surgen de la articulación de propuestas, necesidades y debates específicos de cada institución; en particular, la construcción de este espacio curricular en 2017 se vincula con una demanda de lxs estudiantes¹ del profesorado por conocer acciones de política educativa relacionadas con la diversidad cultural y lingüística, así como los fundamentos, programas, proyectos y materiales que surgen en el marco de las ocho modalidades educativas que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206².

El EDDI que nos reúne surge de acuerdos y demandas de la comunidad educativa en torno a la necesidad de contar con herramientas de abordaje

¹ En este material se ha optado por el uso de la “x” y otras formas inclusivas y no sexistas del lenguaje para visibilizar la diversidad de identidades de género existentes en las sociedades.

² En Argentina existen ocho modalidades educativas, transversales a los niveles obligatorios del sistema educativo: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Domiciliaria y Hospitalaria y Educación en Contextos de Privación de Libertad.

pedagógico en contextos de diversidad cultural y lingüística. Trabajamos con un enfoque común que propone repensar la historia y el presente de los pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas, desde una perspectiva que retoma discusiones del campo de la historia, la antropología y la sociolingüística.

En este sentido, uno de sus objetivos es promover el (re)conocimiento y la reflexión sobre los procesos vinculados a las relaciones —históricamente asimétricas— entre lenguas y culturas. Desde nuestro espacio, partimos de asumir que la diversidad cultural constituye tanto un mandato docente relativo al marco normativo vigente, como un campo de discusiones disciplinares. En este sentido, proponemos un encuadre de la enseñanza de la temática dentro de un campo común de conceptualizaciones que abarque tanto las normativas y los marcos de derechos vigentes como la reconstrucción de procesos históricos de alterización y discriminación. Asimismo, pensamos en un enfoque que considere las transformaciones políticas contemporáneas orientadas hacia el reconocimiento de las identidades colectivas y la incorporación del principio político de respeto a la diversidad cultural como parte del contrato de ciudadanía.

Desde el inicio de este espacio curricular hemos promovido intercambios sobre la necesidad de construir colectivamente miradas comunes, buscar estrategias compartidas y definir criterios de trabajo conjunto. Esta forma de trabajo se vio reflejada en conversatorios, espacios de discusión de materiales, escritos y otras propuestas que hemos impulsado y realizado en la institución en los últimos años (véase Martínez, Nacach y Vilar, 2020). Así, varios de los materiales e imágenes que utilizamos aquí son recursos que hemos compartido con estudiantes y docentes en estas actividades, tanto dentro como fuera del aula. Esta publicación se apoya en esta trayectoria común y, a la vez, busca impulsar nuevos intercambios, reflexiones y discusiones en torno a estas temáticas en la formación docente.

Organización del material

La propuesta didáctica que presentamos se nutre de la experiencia realizada durante los dos cuatrimestres de 2020, en seis cursos diferentes correspondientes a los tres turnos del profesorado. Si bien algunas de las actividades y recursos que presentamos habían sido utilizados previamente, lo característico de esta propuesta fue su transformación, acorde con el nuevo formato digital, la posibilidad de sistematización, escritura y, finalmente, de documentación de la propia práctica. En este sentido, las clases elaboradas para la modalidad virtual fueron posteriormente revisadas, ampliadas y adaptadas, con el fin de facilitar su lectura y comprensión para esta publicación en los *Papeles de trabajo del CELES*.

Además, hemos decidido incluir las voces de lxs estudiantes que han participado en las clases y han contribuido, de maneras diversas, a que este material fuera posible. Sus inquietudes, sus preguntas, sus reflexiones, incluso sus

preocupaciones frente a una “gramática escolar” (Dussel, 2003) que silenció muchas de estas discusiones en sus propias trayectorias educativas, fueron un insumo invaluable para seguir profundizando en las formas de abordaje de la diversidad cultural y lingüística en el campo de la formación docente.

A partir de un lenguaje sencillo pero no por ello menos riguroso, este material apunta a una comunidad amplia de lectorxs, pero se detiene en el campo docente con el objetivo de consolidar estrategias y herramientas pedagógicas desde una perspectiva de derechos y respetuosa de las historias, identidades, lenguas, culturas y visiones del mundo de los pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas de nuestro territorio.

Esta no es sino una propuesta de trabajo entre otras que puede haber. En ese sentido, esperamos que pueda ser reforzada, transformada y adaptada para diferentes audiencias, formatos de clase, niveles educativos, etcétera. Entre sus objetivos está seguir generando espacios de socialización y discusión cada vez más plurales y contribuir a la difusión de materiales y temáticas que suelen tener un uso restringido en el ámbito educativo y, en este caso particular, en un espacio definido por una institución formadora dentro de la Ciudad de Buenos Aires. En esta dirección, invitamos a quienes lean estas páginas a adaptar, reconfigurar y reordenar los contenidos, las actividades, los recursos y la bibliografía de acuerdo con el contexto local, político y cultural en que se pongan en funcionamiento. Esperamos que estas páginas sean un insumo más para pensar colectivamente estrategias y herramientas pedagógicas para trabajar estas temáticas en las aulas.

Sabemos que en todo el país existen numerosas demandas, proyectos y experiencias que buscan introducir una perspectiva intercultural en la escuela. Existe, así, una importante heterogeneidad de formas de apropiarse de lo intercultural en las experiencias que impulsan docentes y directivos de las instituciones escolares, que no siempre alcanzan una difusión suficiente como para ser conocidas y accesibles para lxs estudiantes en formación. Este material busca dar visibilidad a propuestas que, desde diferentes espacios, reflejan la necesidad de consolidar políticas públicas respetuosas de la diversidad cultural y lingüística que habita en nuestro territorio.

Cómo leer estas páginas

El material está organizado en dos bloques temáticos: “Lenguas indígenas en Argentina: historias e identidades” e “Imaginario y representaciones sociales acerca de los pueblos originarios”. Cada uno de los bloques posee en su interior secciones, que presentan contenidos, lecturas sugeridas, actividades y recursos para saber más, que han sido pensados para trabajar en una clase de aproximadamente dos horas de duración. A su vez, al finalizar cada bloque temático se incluyen las consignas de una actividad integradora, que buscan poner en juego

los contenidos a partir de una propuesta para llevar al aula y un trabajo de revisión crítica de materiales didácticos.

Asimismo, para esta publicación se han incorporado contenidos adicionales, presentados bajo la forma de recuadros que buscan complementar, profundizar o ampliar la información sobre algunos temas presentados en las secciones principales. También hemos decidido incluir fragmentos de los foros que hemos realizado en nuestros cursos, en los que se pueden leer las respuestas de lxs estudiantes a actividades o consignas presentadas en la plataforma virtual.

Si bien se han establecido relaciones a lo largo del texto, cada bloque puede leerse de manera independiente. En cambio, las secciones al interior de cada bloque presentan los contenidos de manera progresiva, siguiendo un ordenamiento que propone explorar los conocimientos previos y gradualmente construir conocimientos que permitan generar nuevas propuestas e intervenciones en las aulas de nivel primario.

Agradecimientos

A la comunidad educativa de la ENS N° 1 “Pte. Roque Sáenz Peña”, por habilitar espacios de participación y discusión sobre estas temáticas en la formación docente.

A lxs estudiantes de la cursada virtual del EDDI, quienes nos cedieron amablemente sus textos, contribuciones y propuestas, permitiéndonos introducir sus voces en este material.

A Lucía Romero Massobrio y Valentina Azul Roldán, quienes aportaron su lectura y comentarios en versiones preliminares de este escrito.

Bloque temático 1

Lenguas indígenas en Argentina: historias e identidades

El objetivo de este bloque temático es reflexionar sobre las relaciones entre lengua y sociedad y, en particular, el lugar que ocupan las lenguas indígenas en el espacio escolar de nuestro país. Para ello, proponemos una organización y un recorrido particular para las secciones de este bloque. Originalmente, cada una de estas secciones fue pensada como una clase. De esta manera, proponemos comenzar con una presentación más general, donde las lenguas se constituyen en objeto de indagación y nos permiten explorar y discutir cuestiones vinculadas a la desigualdad, los derechos, la identidad. Luego, reflexionaremos desde una perspectiva nacional y discutiremos acerca de los criterios —lingüísticos, políticos, identitarios— para definirlos. A partir de algunos interrogantes iniciales, iremos construyendo las bases para poder pensar, específicamente, en las lenguas indígenas. En este punto, evaluaremos cuánto sabemos de ellas y nos preguntaremos de dónde provienen nuestros conocimientos.

El paso siguiente será observar qué ocurre en las escuelas. ¿Cómo ingresan las lenguas en las aulas? ¿Cuáles son los criterios que debemos tener en cuenta para seleccionar los materiales para trabajar con lenguas indígenas? ¿Cómo construimos (nuevas) herramientas para el abordaje pedagógico de la diversidad lingüística? Estas son algunas de las preguntas que nos darán pie para conocer experiencias recientes en distintos lugares de nuestro territorio, así como materiales didácticos que surgen en respuesta a demandas específicas y propuestas de actividades para llevar a las aulas. Estos materiales, lejos de constituirse en recetas, nos ayudarán a seguir pensando y construyendo herramientas para incorporar, habilitar, visibilizar y escuchar las lenguas indígenas en los espacios escolares.

Finalmente, presentaremos brevemente el encuadre normativo sobre el cual se fundan políticas educativas, lingüísticas y culturales, y que regulan la relación entre pueblos indígenas y educación en Argentina. Esta legislación resulta relevante porque es allí donde nuestras prácticas se legitiman. El hecho de que estén cerrando este primer bloque no es arbitrario. A partir de una perspectiva que asume que los derechos nacen de conquistas históricas y sociales, los marcos legislativos no son otra cosa que el resultado de una historia de luchas que tuvo como protagonistas a los pueblos originarios.

1. Preguntas iniciales

Sapa mayniq, sapa Suyupi, sapa Lajta ancha kallpanpi jallch'asqa
qalluchanta munasqankuman jina atisqankuman jina, minuchasqa
sarkhu ñauraq llapan T'ejsimuyu simikunka siminyakunata
imaynapichus kunan p'unchaypi tinkusqa kashanchiq.

[En cada lugar, en cada región, cada pueblo en su máximo esfuerzo
mantuvo la lengua según sus posibilidades y necesidades,
constituyendo el complejo y diverso universo de voces y
expresiones ante el que nos encontramos hoy en día]

Carmelo Sardinias Ullpu, 2015

Proponemos unos interrogantes iniciales para comenzar a desnaturalizar algunas cuestiones vinculadas a la forma en que construimos, a través del lenguaje, nuestra relación con el mundo y nos presentamos ante lxs demás. ¿Qué son las lenguas? ¿Cuál es la relación entre el lenguaje y la desigualdad? ¿Cuál es la relación entre lengua e identidad? ¿Existe igualdad entre las lenguas o hay lenguas más importantes que otras? ¿Qué son las variedades lingüísticas? ¿Qué significa que haya lenguas “en contacto”? ¿Qué lenguas y variedades se hablan en nuestro país? ¿Cuáles son sus historias?

Estas y otras preguntas nos llevarán progresivamente a pensar en el rol de la escuela en la enseñanza de la(s) lengua(s). ¿Habrá validado la escuela una lengua por sobre otra? ¿Sabemos por qué? Hablar una lengua diferente a la que se enseña en la escuela: ¿dificulta el aprendizaje o lo favorece?

Para iniciar este recorrido, invitamos a ver el corto **“Un minuto por mis derechos”** que presenta la situación de Crecencio, un niño que asiste a 4° grado en una escuela del país, y a discutirlo a partir de las lecturas y recursos propuestos a continuación.

Lecturas y recursos sugeridos³

- Bonnin, Juan E. (2019). **La igualdad empieza en el lenguaje** [Video]. TEDxRosario.
- Vilar, Milagros, Simona Mayo, Cecilia Tallatta y Virginia Unamuno (2019). **Lenguas y migraciones**. *Papeles de trabajo del CELES*, Vol. 1, Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad, UNSAM. [Introducción].

Actividad: escrito de reflexión

A partir del corto **“Un minuto por mis derechos-Crecencio”**, lxs invitamos a realizar una breve reflexión que retome la discusión establecida en los materiales que leímos y escuchamos. Es importante tener presente que no tenemos todas las

³ Las referencias completas a estos textos y otros recursos mencionados en las clases se encuentran al final de este material.

respuestas y, que por el contrario, se trata de una perspectiva que iremos construyendo.

Proponemos algunas preguntas para pensar la situación que se muestra en el corto. ¿De dónde es ese niño? ¿Cuáles son sus características? En relación a las lenguas, ¿qué pasa en su casa? ¿Y en la escuela? ¿Qué rol asume la maestra? ¿Qué haríamos si estuviésemos en su lugar? ¿Qué consecuencias tienen las palabras de la docente en la construcción y valoración de la identidad de Crecencio? ¿Y de otrxs niñxs?

2. ¿Qué son las lenguas?

Una docente de lengua ya jubilada, con la que tuve ocasión de conversar acerca del lenguaje inclusivo, me dijo algo que me entusiasmó: «el lenguaje es algo vivo. A la lengua la hacen los hablantes»

Nora Larreategui, estudiante de la ENS1, 2020

¿Qué es la lengua? ¿Qué lengua hablamos? ¿Eso que llamamos “español” o “castellano” es la misma lengua que se habla en otros países de Latinoamérica o en España? ¿Es exactamente la misma lengua la que hablan ustedes que la que hablan sus madres, padres, hermanxs, abuelxs, amigxs? ¿Hablamos de la misma manera ahora que hace cinco, diez años? ¿Hablamos igual cuando participamos en una clase que cuando estamos en una cena con nuestrxs amigxs?

Creemos que todxs vamos a estar de acuerdo en una cosa: lo que predomina en el uso del lenguaje es la *variación*. Es casi imposible encontrar a dos personas que hablen exactamente igual: que conozcan y usen las mismas palabras, que lo hagan con el mismo acento, tono de voz, ritmo, que pronuncien los sonidos de la lengua de igual manera, que quieran transmitir los mismos significados al usar ciertas palabras o expresiones, etc. Y todo eso si nos limitamos a pensar que sólo usamos *una lengua* cuando hablamos. ¿Qué pasa con aquellas personas que conocen más de una lengua, con aquellxs hablantes que tienen la capacidad de combinarlas, intercambiarlas, mezclarlas?

Lxs invitamos a leer el siguiente fragmento acerca de la definición y vitalidad de las lenguas, incluido en la colección **Con nuestra voz**, un material del Ministerio de Educación de la Nación:

Las lenguas no son objetos con contornos definidos que podamos reconocer de un vistazo. Por el contrario, lo único que podemos ver es gente que habla de diversas maneras, y que con sus palabras hace compras, cuenta chistes, viaja, trabaja, cría a sus hijos. ¿Cómo sabemos qué lengua hablamos? Esta definición generalmente nos la da la familia, la escuela, el grupo. Ser hablantes de una lengua nos hace miembros de una comunidad que es posible delimitar política y culturalmente. De hecho, los límites entre las lenguas no responden

a criterios lingüísticos sino que suelen definirse con motivaciones políticas, culturales, históricas o económicas. Puede suceder que dos personas, hablantes de la misma lengua, tengan dificultades para comprenderse; también puede ocurrir que dos hablantes de lenguas distintas no tengan problemas para conversar sobre cualquier asunto.

Además, la mayoría de las personas habla cotidianamente más de una lengua. Quizás usamos una lengua para hablar con nuestra familia, otra para hablar con desconocidos; en otra cantamos algunas canciones, de otra tomamos solo algunos términos, en otra lengua están algunos letreros que leemos a diario. Quizás un vecino o un familiar nos enseña palabras en otra lengua. En fin, hablamos cotidianamente más de una lengua, aunque no siempre lo percibamos. Lo cierto es que las lenguas no son cajas cerradas sino herramientas que nos permiten hacer cosas, y que a veces usamos unas herramientas y a veces otras. Todos los modos de hablar están permeados por la mezcla, el bilingüismo, los cruces. (Ministerio de Educación de la Nación, 2015a: 16).

Generalmente, cuando hablamos de una “lengua”, lo hacemos para referirnos a un conjunto de usos lingüísticos diversos que asociamos comúnmente a cierta unidad. En estos términos, podemos decir que la lengua es una categoría que se usa para designar algo que no existe: como unidad homogénea, la lengua no está en ninguna parte, no se presenta de manera completa en ningún hablante. Lo que existe y podemos observar son los usos lingüísticos de cada hablante, que a veces se realizan en una única lengua (*monolingües*) y a veces —la mayoría de las veces— incorporan más de una (*plurilingües*). Esos usos varían, además, de acuerdo a múltiples factores: geográficos, sociales (edad, género, clase social), profesión, actividad que se está realizando (con quién hablamos, dónde, para qué), etcétera.⁴

Y si todo es variación, ¿qué es lo que le da unidad a las lenguas, tal como las conocemos? A lo largo de la historia de la lingüística se ha intentado definir y fijar qué es una lengua y cuáles son sus fronteras a partir de varios criterios relativos a sus características internas: por ejemplo, si esas lenguas son intercomprensibles entre sí o no. Esos criterios resultan insuficientes e imprecisos en la mayoría de los casos. Por ejemplo, algunas personas podrían concebir que el castellano y el portugués son mutuamente comprensibles, o un hablante del castellano en Argentina puede necesitar subtítulos para ver una película donde se habla el español de México o España.

⁴ Probablemente conozcamos estas diferencias a partir de las categorías de “dialecto”, “sociolecto”, “cronolecto”, “tecnolecto”, que se usan para designar las diferencias que se observan en el habla según aspectos que tienen que ver con las identidades del hablante (de dónde es, cuántos años tiene, a qué se dedica, qué nivel de estudios alcanzó, etc.). En cambio, hay otras formas particulares de usar las lenguas que tienen que ver con la situación o actividad que se está llevando a cabo, que comúnmente se conocen con el término de “registro”. El registro referiría, así, a las diferencias en el habla que se explican por la situación comunicativa en la que está participando el/la hablante: si está dando clase, si está contando una historia, si está comprando en el supermercado, etc. Esa situación hace que su forma de hablar se modifique, adaptándose a los requerimientos de cada esfera o ámbito social.

En definitiva, esto sucede porque la unidad de una lengua o su diferenciación (en más de una) se explica más por razones políticas, históricas o religiosas que por razones internas a las lenguas. Así, la percepción que tienen lxs hablantes de compartir (o no) una lengua se explica por cierto sentimiento de pertenencia a un grupo u otro; y ese sentido de pertenencia, esa identidad común, es construida históricamente. Como vimos en el corto de Crecencio, se encuentra mediada también por cuestiones ideológicas, incluso vinculadas a la formación pedagógica. La idea de que hablamos todxs una misma lengua en Argentina se funda en razones de unidad política más que de otro tipo, en una construcción en torno a la idea de que una nación debe tener *una cultura y una lengua* (la “lengua nacional”).⁵ Lo cierto es que la unidad de esa lengua es ficticia: sabemos que se realiza en múltiples *variedades* a lo largo de nuestro territorio, se encuentra en constante cambio y se integra y mezcla con otras lenguas y variedades con las que está en contacto.

Por los problemas que acarrea muchas veces la noción de “lengua”, en algunas disciplinas (como la sociolingüística) se prefiere hablar de ***variedades lingüísticas*** para referir a los usos lingüísticos concretos que hacen lxs hablantes en prácticas situadas, que abarcaría todas estas maneras particulares de usar las lenguas por parte de diferentes grupos, o en función de la situación en que se habla o de la actividad que se está llevando a cabo (Unamuno, 2016). Lo que nos interesa poner de relieve es que esas variedades señalan diferencias no lingüísticas: nos dan pistas acerca de la edad, el género, el grupo social o el origen del hablante. Tal es así que con apenas escuchar hablar a alguien podemos imaginar muchos rasgos de esa persona, podemos hacer hipótesis acerca de quién es, qué edad tiene, de dónde viene, qué espacios transitó, que se confirmarán (o no) luego de conocer a esa persona. La variedad que usamos al hablar dice mucho acerca de nosotrxs mismxs, de cómo nos percibimos y quiénes somos.

Compartimos un capítulo de la serie “**Corte rancho**” de Canal Encuentro, que refleja cómo las formas de hablar —en este caso, los “berretines”— definen la identidad cultural de un grupo.

⁵ Sobre esto nos detendremos especialmente en el bloque temático 2 (pág. 34 y ss.).



Imagen 1. Captura de pantalla del episodio 1 de *Corte Rancho*: “Pim pum pam, el lenguaje en nuestras vidas”. Canal Encuentro, 2014.

En suma, pensar la lengua desde una perspectiva centrada en el uso que hacen de ella lxs hablantes nos parece la manera más justa de dar cuenta de la diversidad y heterogeneidad. En lugar de postular la existencia de una única forma de hablar, una lengua, correspondiente a una variedad considerada “más prestigiosa”, los enfoques actuales proponen una reflexión acerca de la noción de lengua con el objetivo de cuestionar las jerarquías entre los usos lingüísticos. Cuestionar, así, que existen lenguas mejores y peores, más útiles y menos útiles, fáciles y difíciles, que se reproducen en ideas de que hay lenguas que es necesario estudiar y lenguas que es mejor olvidar u ocultar, lenguas que no sirven para determinados usos, lenguas que porque se transmiten oralmente son menos valiosas, y un largo etcétera de prejuicios lingüísticos (Tusón Valls, 1997), que contribuyen al desconocimiento de la diversidad lingüística y de su potencial riqueza para las sociedades.⁶

Lecturas sugeridas

- Unamuno, Virginia (2016). “Capítulo I: ¿Qué son las lenguas?”. En: *Lenguaje y educación*. Universidad Nacional de Quilmes: Buenos Aires.
- Fiszbejn, Pamela Alexia (2020). Educar para las lenguas de la nación. *Territorios Escolares. Revista del Nivel Superior del Normal N° 1, Año 2, N° 2*, pp. 44-46.

⁶ En un texto bastante conocido, titulado “Los nadies”, Eduardo Galeano deja claro cómo estas jerarquizaciones y valoraciones que se hacen de los usos lingüísticos están fuertemente vinculadas a ciertas valoraciones hacia quienes usan esas lenguas: “Los nadies: los ningunos, los ninguneados, / corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:/ que no son, aunque sean / Que no hablan idiomas, sino dialectos / Que no profesan religiones, sino supersticiones / Que no hacen arte, sino artesanía / Que no practican cultura, sino folklore.” (Galeano, 1989).

¿Todxs somos hablantes plurilingües?

« [L]as sociedades contemporáneas se caracterizan por ser, en alguna medida, plurilingües. La noción de **plurilingüismo** viene a describir justamente el carácter heterogéneo —desde el punto de vista lingüístico— de la comunicación social actual. La mayoría de las personas nos enfrentamos a textos escritos, canciones, anuncios, etc., que emplean lenguas diferentes. Al interpretarlos, al producirlos, no solamente ponemos en juego lo que sabemos de esas lenguas (su vocabulario, su gramática, su pronunciación, etc.), sino también lo que sabemos sobre su valor social. Piénsese, por ejemplo, en las publicidades televisivas en donde se usa el portugués (para ser “divertido” o “fiestero”), el francés (para ser *chic* o exclusivo), el inglés (para ser cosmopolita), el italiano (para ser familiar o romántico), etcétera.

Si bien es cierto que, de alguna manera, la mayoría de las sociedades contemporáneas se caracterizan por ser plurilingües, existen sociedades que son oficialmente plurilingües o bilingües. [...] [P]aíses como Paraguay o Bélgica reconocen dos lenguas como oficiales, y su sistema educativo contempla la enseñanza de diferentes lenguas desde el inicio del mismo. Hay países plurilingües, como Suiza, Bolivia y Ecuador, en donde se reconocen más de dos lenguas como oficiales, y en donde la legislación prevé la enseñanza en diferentes lenguas a través del sistema educativo.

En diferentes países, las lenguas son reconocidas de diferentes maneras por el Estado y por el sistema educativo formal. Algunas están presentes en el currículum (como por ejemplo, los idiomas que llamamos lenguas extranjeras) y otras, no (la mayoría de las lenguas indígenas en Argentina, por ejemplo). En cada caso, se toman decisiones respecto de qué lengua enseñar en las escuelas y cuándo hacerlo. Estas decisiones forman parte de lo que se conoce como *políticas lingüísticas*. Las políticas lingüísticas están relacionadas con la historia y marcadas por los proyectos nacionales, regionales e internacionales de los estados.»

Fragmento de: Unamuno, Virginia (2016). *Lenguaje y educación*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, pp. 29-30.

Actividad: propuesta de intercambio colectivo

A partir de las lecturas de esta sección, lxs invitamos a reflexionar y compartir opiniones, argumentos e ideas acerca de las lenguas, las variedades y sus hablantes: ¿Qué significa que haya variedades dentro de una misma lengua? ¿Y que algunas sociedades se definan como plurilingües? ¿Sabían que existen lenguas “de prestigio” y otras que han sido consideradas “bárbaras” y en muchos casos “condenadas a desaparecer”? ¿En qué se basan estas valoraciones y jerarquizaciones de las lenguas? ¿Qué espacios creen que ocupan las diferentes lenguas y variedades de lxs estudiantes en la escuela? ¿Y de lxs docentes?

En esta clase me sentí particularmente identificada, ya que soy paraguaya, pero vivo en Argentina desde los 10 años, y como dice uno de los personajes del video "Corte Rancho": "que te cambien el lenguaje es que te conquisten". Fui conquistada por la lengua predominante, mi lengua natal es el guaraní pero desde siempre fue una lengua que representaba la barbarie, me era prohibido decir alguna palabra en guaraní en público. Sin embargo, leo y escribo en mi lengua, cosa que muy pocas personas hacen, ya que históricamente se trató de abolir y ser reemplazada por las lenguas jerárquicas predominantes. Mi lengua era mejor ser olvidada, ya que me entorpecía el habla del español y me hacía hablar mal (se le decía "guarañol"). En este sentido, se reproducía el prejuicio que asocia el bilingüismo como el camino al fracaso escolar. La realidad es que la escuela no se encuentra preparada para educar niños bilingües.

(Catherine Leticia Recalde, ENS1, 2020).

Otra de las cuestiones que me resulta interesante que nos planteemos es en relación a nuestro rol como futurxs docentes, en que podamos pensar estrategias que nos ayuden a incluir en un formato que fue pensado para homogeneizar y todas las dificultades que esto conlleva. ¿Cómo hacer para respetar y promover una lengua que no conozco y en la cual es imposible comunicarme? Si por caso el día de mañana llegaran a la escuela en la que trabaje unxs niñxs que hablan guaraní, a quienes no les entiendo y quienes no me entienden, ¿qué será pertinente que yo modifique?, ¿qué ayudas podré pedir? Se abren más y más interrogantes... Y agradezco los materiales de esta clase que me resultaron interesantes y nos permiten seguir reflexionando.

(Josefina Althabe, ENS1, 2020)

Me resultó interesante lo que mencionó la profe, más arriba, sobre pensar nuestras “biografías lingüísticas”. En lo personal, tengo toda mi familia materna proveniente de Virasoro, un pueblo ubicado en la Provincia de Corrientes. Parte de mi infancia ha transcurrido allí, donde el guaraní y el español se entremezclaban en el lenguaje cotidiano. Así fue que aprendí algunas palabras en guaraní y, a veces, hasta volvía a la ciudad hablando con el mismo acento característico del litoral.

(Luz Peralta, ENS1, 2020)

Retomando lo que trae Iván sobre la pregunta “¿Qué es hablar bien?” que aparece en el video, a mí particularmente me llamó la atención que ellos mismos dijeran que sabían hablar bien, comunicarse bien, pero que cada tanto les “salía” el berretín. Y un poco me deja pensando en otra frase que surge en esa conversación: “que te cambien el lenguaje es que te conquisten”. Me parece que es una expresión que condensa lo que vienen planteando; si nuestra lengua es una expresión de nuestra identidad, si a través de ella miramos y entendemos el mundo, que nos quiten nuestra lengua y nos impongan otra es someternos a ser parte de otra cultura, de otra comunidad, es quitarnos la posibilidad de habitar el mundo.

[...] Estas variedades que se dan dentro del castellano en nuestro país (podemos poner como ejemplos variedades de las provincias del interior también) son expresiones de las diferencias políticas, económicas y culturales existentes entre las comunidades que hacen uso de ellas. Esta idea de que las variedades lingüísticas señalan diferencias no lingüísticas, vinculadas con la historia de cada población y con las experiencias comunes que las reúnen. Creo entonces que cuando hablamos de sociedades plurilingües no sólo estamos diciendo que un Estado reconoce las distintas lenguas que circulan en su territorio y el derecho a ser usadas, sino también que respeta la historia común que les hablantes de esa lengua comparten. Una sociedad plurilingüe es una sociedad que no conquista.

(Micaela Lemus, ENS1, 2020)

3. Las lenguas indígenas en la Argentina

Una lengua es el patrimonio de un pueblo, es parte de sus señas de identidad; y, en cuestión de identidad, las estadísticas no tienen nada que ver ni nada que decir.

Jesús Tusón Valls, 1997

En esta sección comenzaremos a trabajar con las lenguas indígenas de la Argentina. Buscamos reflexionar sobre lo que conocemos de este tema para adentrarnos posteriormente en la relación que existe entre las lenguas indígenas y la escuela. Para ello, es importante, en primer lugar, conocer la complejidad de las lenguas en nuestro país y adentrarnos en los derechos de sus hablantes.

Es importante saber que no todas las personas pertenecientes a pueblos originarios hablan la lengua y que hay personas que no se definen como miembros de un pueblo indígena que hablan una lengua de origen indígena. En la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, existen muchas familias de origen paraguayo o boliviano que hablan guaraní, aymara o quechua pero que no se definen necesariamente como miembros de los pueblos aymara, kolla/quechua o guaraní. Esto nos ayuda a pensar el entramado complejo que implica la relación entre lenguas, culturas e identidades.

¿Qué sabemos de las lenguas indígenas? ¿Cuántas lenguas indígenas se hablan en Argentina? ¿Cuáles son los contextos de uso de estas lenguas? ¿Cuántas variedades distintas de una misma lengua existen? ¿Cuáles son las fuentes de lo que sabemos? Para tratar de responder estos interrogantes, les proponemos realizar un cuestionario para evaluar cuánto sabemos de este tema e invitarlos a profundizar y conocer más sobre la diversidad lingüística de nuestro país.

Actividad: Cuestionario interactivo

Les proponemos hacer una autoevaluación, que consiste en un cuestionario interactivo con 10 preguntas que van a tener que responder a partir de lo que saben acerca de las lenguas indígenas en Argentina. Lo harán a través de una presentación de Google, en la cual tienen que seleccionar las opciones correctas a cada una de las preguntas: [¿Cuánto sabemos de las lenguas indígenas de nuestro país?](#)

¿Cómo funciona? Al abrir el enlace, primero tienen que ir a “**Iniciar presentación**” (ver imagen 2). A partir de ahí, tienen que ir cliquéando las opciones que consideran para cada pregunta y la presentación les irá guiando e indicando si sus respuestas son correctas o no. Si son incorrectas, la presentación les llevará a responder de nuevo la misma pregunta, hasta que puedan dar con la respuesta correcta y continuar avanzando. **Importante:** No deben descargar la presentación a

su computadora; el enlace de la presentación lxs llevará directamente al cuestionario.



Imagen 2. Para iniciar el cuestionario interactivo, es necesario seleccionar la opción “Iniciar la presentación” (ctrl+F5).

El propósito de este cuestionario no es que alcancen la mayor cantidad de respuestas correctas sino que puedan evaluar qué es lo que saben (o creen que saben) acerca de las lenguas indígenas. Por eso, es importante que respondan el cuestionario sin ir a buscar información; la idea es que lo realicen con lo que saben hasta el momento, no importa si es poco, mucho o nada. Mientras lo hacen, pueden anotar los resultados en una hoja, para luego tener un registro de las respuestas que acertaron y las que no. Por último, si tienen ganas, pueden tomarle el cuestionario a alguna persona cercana y registrar también sus respuestas, así pueden compararlas luego.

Actividad: Escrito de reflexión

A partir de la realización del cuestionario, lxs invitamos a producir un breve escrito en el que den cuenta de cuáles fueron los resultados de esta autoevaluación. Pueden contemplar las siguientes preguntas: ¿Qué nos dejó esta autoevaluación? ¿Qué respuestas lxs sorprendieron? ¿Por qué? ¿Cómo evaluarían su conocimiento acerca de las lenguas indígenas de nuestro país? ¿A qué lo atribuyen?

Después de realizar la autoevaluación me quedé asombrada de la poca información que tengo con respecto a las lenguas de nuestros pueblos originarios.

A lo largo de mi vida siempre estuve creída de que las lenguas de los pueblos originarios existentes eran solo las del norte de nuestro país. Al ver en el mapa, leer y ver los videos pertenecientes a “Con nuestra voz”, no podía creer que haya tanta variedad de lenguas.

Verlos hablar en su lengua en el video hizo que me emocionara de una manera muy particular, porque al reconocer su voz y lengua, en el fondo podía reconocer la lengua y la voz del pueblo de mi madre, que era descendiente de una hermosa comunidad de nuestra querida provincia de Salta.

(María Alejandra Coronel, ENS1, 2020).

En mi experiencia siempre se me dijo que tanto el aymará como el quechua eran lenguas que no tenían escritura y por lo tanto se dificultaba que yo pudiera aprenderlas. Mis abuelos hablan quechua y no quisieron enseñarnos su lengua a ninguno de sus nietos, ya que consideraban que sería piedra de tropiezo para nosotros y no se lo veía como una herencia enriquecedora.

Tengo un recuerdo muy presente de cuando estaba por ingresar a 3° grado y comenzaba a realizar escritos extensos. Ese verano como todos los años me quedé con mis abuelos y al verlos hablar entre ellos en quechua, quise sentarme a transcribir lo que escuchaba pero mis conocimientos eran escasos para las fonéticas que escuchaba. Le pregunté a mi abuela como se escribía lo que ella estaba diciendo pero ella me respondió que no sabía cómo escribirlo ni sabía que se pudiera escribir. Entonces en mi cabecita se me ocurrió que yo sería quien inventaría un alfabeto para el quechua. No tuve mucha suerte con eso pero si logré pasar largas charlas con mi abuela y aprendiendo una sola oración que vagamente recuerdo, *muta munanqui que* significa “¿qué querés?”

(Claudia Sejas, ENS1, 2020)

Por otro lado, me llevé una gran sorpresa en la respuesta a la pregunta de dónde creo que hay más hablantes de lenguas indígenas; es obvio que la inmediata reflexión hará dar cuenta de que la densidad poblacional en las ciudades es mucho mayor y que, entonces, es esperable encontrarse a niñxs hablantes de estas lenguas. A pesar de esto, nuestra formación como docentes –en la mismísima Ciudad de Buenos Aires– no tiene un estudio sistemático sobre esta problemática (tenemos un EDDI y gracias por eso) y, sin embargo, se espera que podamos atender a ella y no caer en la justificación del fracaso escolar de lxs estudiantes por sus saberes culturales previos.

Al respecto –y para sintetizar esta idea– me gustaría mencionar una frase que Nano Balbo (educador en la modalidad de Jóvenes y Adultos con una destacable trayectoria) mencionó en un encuentro brindado a todas las cátedras de esa asignatura en el Normal: “Toda educación que se haga llamar popular tiene que tener en las relaciones un intercambio cultural. De lo contrario, es colonización.”

(Alexis Ledesma Ruiz, ENS1, 2020).

¿Cuántas lenguas son? Criterios de definición

En la actualidad existen más de treinta pueblos originarios reconocidos en el país. Definir la cantidad de lenguas indígenas que habitan en nuestro territorio no es sencillo. Es por ello que, en distintos relevamientos sociolingüísticos, el número de lenguas puede variar. Por ejemplo, en el *Atlas Sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* se registran menos de 20 lenguas indígenas en la Argentina y en el *mapa de lenguas publicado por el Centro Universitario de Idiomas en 2019* (ver Imagen 3) se establecen 36 con distintos grados de vitalidad. La definición de la cantidad de lenguas no responde a criterios exclusivamente lingüísticos sino también políticos. Al mismo tiempo, expone la necesidad de contar con datos actualizados acerca de la situación de las lenguas indígenas y sus hablantes en el territorio argentino.



Imagen 3. Mapa “Idiomas indígenas en el presente”.
Centro Universitario de Idiomas, 2019.

Las lenguas indígenas en las estadísticas nacionales

En Argentina, los derechos lingüísticos no han sido una cuestión prioritaria en la agenda política y muy pocos textos legislativos abordan específicamente la dimensión lingüística. Uno de los principales obstáculos para regular en materia lingüística se vincula a la falta de información (o invisibilización) estadística: ¿qué nos dicen los instrumentos estadísticos, como los censos, respecto del uso de otras lenguas que no son el español? ¿Qué información oficial tenemos acerca de las lenguas que se hablan en nuestro país? ¿Y de sus hablantes, sus ámbitos de circulación, su enseñanza? Según [integrantes de los pueblos originarios nucleados en el Tejido de Profesionales Indígenas](#), estas preguntas no tienen respuestas consensuadas en las estadísticas, lo que significa un importante atraso en materia de derechos lingüísticos respecto de otros países latinoamericanos. De allí la importancia de incorporar la pregunta sobre las lenguas en el próximo censo —demanda que viene llevando adelante este colectivo ante el INDEC— y disponer, de este modo, de información completa y actualizada que permita el diseño de políticas públicas que garanticen el desarrollo y cumplimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas.

En el ámbito educativo, otro ejemplo lo constituye el [Relevamiento Anual \(RA\)](#) que se realiza todos los años desde el Ministerio de Educación de la Nación. Se trata de un operativo de carácter censal, cuya unidad de análisis son los establecimientos educativos. Recoge por año, entre otras cosas, la cantidad de docentes y estudiantes. En el caso particular de lxs estudiantes, el RA solicita se complete la columna total de “Alumnos de población indígena y/o hablantes de lenguas originarias” (ver Imagen 4). Aunque se añade una lista de pueblos y lenguas indígenas en un glosario al final de cada cuadernillo, parece casi imposible diseñar políticas educativas nacionales sin la información cualitativa, dada la complejidad y heterogeneidad de las lenguas indígenas en nuestro país.

2.8. ALUMNOS DE POBLACIÓN INDÍGENA Y/O HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS / ORIGINARIAS.

| | Total | Varones |
|----------|-------|---------|
| Primario | | |

Imagen 4. Detalle del Relevamiento Anual (Ministerio de Educación de la Nación).

Recursos para saber más

Les dejamos algunos recursos en torno a las lenguas indígenas de la Argentina, que pueden ayudar a tener un panorama mayor o más claro acerca de algunas de las cuestiones que se plantearon en el cuestionario. Son recursos muy útiles para nuestro propio aprendizaje y también para la enseñanza de distintos temas

relacionados con las lenguas, culturas e identidades indígenas. A continuación, presentamos sintéticamente de qué se trata cada uno:

I) La colección **Con nuestra voz. Escritos plurilingües alumnos, docentes y miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas**. Se trata de una colección de seis fascículos producida por el Ministerio de Educación de la Nación, que reúne y entrelaza textos plurilingües escritos en lenguas indígenas y en castellano por alumnxs, docentes y miembros de pueblos originarios de unas 120 escuelas de todo el país y agrupados en 19 universos lingüístico-culturales. Son producciones creadas desde las escuelas y las comunidades para que circulen por toda la comunidad educativa como material para el conocimiento, el debate y el disfrute, y como recurso de enseñanza.

De este material, recomendamos leer la introducción (“Con nuestra voz: una creación colectiva”), donde se explica cómo surge este proyecto editorial, cuáles fueron los desafíos que se presentaron y cómo se llevó adelante, de manera participativa con las comunidades y hablantes. Luego, cada fascículo está dedicado a distintos universos lingüístico-culturales, por lo que contiene un prólogo y distintas secciones donde pueden encontrar información más específica. También pueden consultar estos videos donde se presentan los fascículos y se leen algunos de los textos en lenguas indígenas, por sus propixs autorxs:

- **Pueblo mapuche**
- **Pueblo ava guaraní**
- **Pueblo wichi**
- **Pueblo mbya guaraní**
- **Pueblo pilagá**
- **Pueblo moqoit**
- **Pueblo qom**
- **Pueblo quechua**

II) El material **Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes** presenta un recorrido histórico por la legislación acerca de las lenguas en nuestro país, centrándose especialmente en las normas político-lingüísticas que rigen actualmente el sistema educativo argentino. Este manual fue producido en el marco de un proyecto de investigación de la Universidad de Buenos Aires, junto con un banco de datos que reúne la legislación sobre el uso y la enseñanza de lenguas, disponible en su página web (www.linguasur.com.ar).

De este material, sugerimos especialmente la lectura de su introducción, en la cual se presentan algunos datos acerca del mapa lingüístico argentino y se introducen algunos conceptos clave para abordar la legislación sobre las lenguas, como las políticas lingüísticas, las representaciones y las actitudes sociolingüísticas. Asimismo, sugerimos consultar luego las secciones tituladas “Las lenguas en el ámbito educativo” y “Las lenguas de los pueblos originarios”.

Derechos lingüísticos

En el año 1996, en Barcelona, se elaboró la *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*, documento que establece los derechos de los grupos lingüísticos minoritarios históricamente instalados en un territorio y de los grupos lingüísticos no autóctonos que han llegado a través de migraciones. Este documento parte de la premisa de que “todas las comunidades lingüísticas son iguales en derecho” y, por lo tanto, tienen que poder gozar de las condiciones necesarias para el desarrollo de sus lenguas en todas las funciones que se requieran.

Siguiendo la síntesis realizada por Marisa Censabella (2010), listamos a continuación algunos de esos derechos individuales y colectivos.

Derecho a:

- ser reconocidx como miembro de una comunidad lingüística;
- acceder al conocimiento de la lengua propia de la comunidad donde reside;
- conocer y usar la lengua más adecuada para su desarrollo personal o para su movilidad social;
- usar la lengua en privado y en público;
- usar el propio nombre;
- relacionarse y asociarse con otros miembros de la comunidad lingüística de origen;
- mantener y desarrollar la propia cultura;
- la enseñanza de la propia lengua y cultura;
- disponer de servicios culturales;
- una presencia equitativa de la lengua y la cultura del grupo en los medios de comunicación.

4. Las lenguas indígenas en la escuela

Una comunidad se funda en actos de memoria, en modos en que logra transmitir, de una generación a otra, sus creencias, costumbres, narraciones. Muchas instituciones están vinculadas a ese pasaje: los ritos, la educación, el libro. En la lengua se inscribe la herencia social y al mismo tiempo la posibilidad de que lo heredado se tense activamente como invención o creación. La lengua es memoria viva: cada palabra que hablamos es incursión en el legado. Gabina Ocampo —docente qom— escribe: «significamos estoy aquí y ahora, y es el día en que cada uno de nosotros lo vive, por eso, para nosotros, el tiempo es infinito porque el tiempo de nuestros abuelos, de nuestros ancestros está aquí y ahora a través de la Lengua, transmisora de saberes y valores de la vida.»

María Pía López, 2015

Seguimos nuestro recorrido con las lenguas. Ya nos preguntamos por las lenguas, las variedades y sus hablantes. Revisamos algunos conceptos e ideas, leímos acerca de lo que es ser bi/plurilingüe y supimos de la existencia de algunos derechos lingüísticos. Luego pasamos a preguntarnos qué sabíamos de las lenguas indígenas en Argentina. Las preguntas del cuestionario “¿Cuánto sabemos de las lenguas indígenas de nuestro país?” son solo algunas de las tantas que podemos hacernos y no todas las lenguas que se hablan y se escriben en nuestro país están allí. Quedan algunas preguntas abiertas. Sabemos que podemos seguir indagando. También podemos acudir a los materiales brindados y pensar cómo podríamos presentárselos a potenciales alumnx: el mapa de lenguas, la colección *Con nuestra voz*, la Declaración de la Independencia en lenguas indígenas, etcétera.

Ahora nos preguntamos: ¿Qué pasa con estas lenguas en la escuela? ¿Sabemos algo de lo que está ocurriendo en las aulas? En esta sección vamos a compartir algunas lecturas y recursos para conocer qué sucede en las instituciones educativas, cómo aparece y se gestiona la variedad de lenguas en el aula. En algunos casos, se trata de relatos que recuperan experiencias recientes en escuelas de la ciudad de Buenos Aires pero también en otros lugares de nuestro territorio; en otras, materiales didácticos que surgen en respuesta a demandas específicas o propuestas de actividades para llevar a las aulas. No esperamos que funcionen como recetas para ser replicadas en otros espacios; la invitación es a conocer algo de lo que sucede, compartir lo que hay y poder, a partir de allí, pensar colectivamente qué es lo que podemos hacer en las aulas y cómo.

La diversidad lingüística: ¿un “problema” pedagógico?

En muchas situaciones educativas documentadas a lo largo del tiempo, se reproducen supuestos sobre la diferencia cultural y las formas de expresión que se asocian a la idea de déficit o carencia, o a algún “problema” pedagógico. La lengua materna indígena y la diversidad de pautas comunicativas y modalidades de expresión suelen ser vistas muchas veces como obstáculos en las decisiones que toman lxs actorxs en distintos escalones del sistema educativo, que pueden recomendar, por ejemplo, la interrupción del habla en lengua indígena a las familias para que lxs niñxs se expresen “correctamente” en español (ver Vilar *et al.*, 2019). Más allá de las lenguas, incluso entre variedades del español se ha ido consolidando una relación de jerarquía: determinados rasgos, como las formas de pronunciación, el volumen de la voz, el ritmo en el habla, etc. se vuelven hegemónicos, y otros son devaluados (Dreidemie, 2008; Tallatta, 2021). Es por ello que la incorporación del marco intercultural en el contrato educativo no solamente implica discusiones relativas a los contenidos, sino también a los procesos de toma de decisiones institucionales que impactan en las trayectorias educativas y pueden implicar la reproducción de desigualdades en el espacio escolar.

Lecturas y recursos sugeridos

- Azar, Ismael y Gabriela Nacach (2020). “¿Quién va a comprar el guaraní?” Hacia una gestión de lenguas y culturas indígenas en el nivel primario. *Territorios Escolares. Revista del Nivel Superior del Normal* n° 1, año 2, n° 2, pp. 34-30.

Se trata de un breve artículo que recupera la experiencia con el guaraní en la Escuela 10 de Barracas. El escrito gira en torno a una pregunta “¿Quién va a comprar el guaraní?”, poniendo sobre la mesa el vínculo entre las lenguas y su valor económico, según una lógica de mercado. En esta dirección, lxs autores se preguntan a lo largo del escrito: ¿vale la pena insistir en un espacio que parece no tener sentido? ¿Cuál es el sentido que se construye colectivamente, entre los integrantes de la comunidad escolar (docentes, estudiantes, familias), y que permite sostener la presencia y la necesidad del espacio de lengua y cultura guaraní?

- Fusaro, Roque (2020). Con nuestra voz cantamos. *Territorios Escolares. Revista del Nivel Superior del Normal* n° 1, año 2 n° 2, pp. 41-43.

Es el relato que Roque, un estudiante del Profesorado de Inglés del I.E.S en Lenguas Vivas Juan R. Fernández, escribió a partir de la experiencia de haber compartido con sus alumnxs de la escuela secundaria el tomo “Cantamos” de la colección *Con nuestra voz*, que compartimos en secciones anteriores.

Lenguas que sonaban bajito

Transcribimos la producción de una estudiante del Profesorado de Educación Primaria de la ENS N°1, quien se basó en una experiencia de su trayectoria escolar para compartir una propuesta para trabajar la diversidad lingüística en el aula:

«Todo transcurre en un quinto grado de una escuela del conurbano de la Provincia de Buenos Aires, en un barrio del partido de Lomas de Zamora. [...] Fue en este contexto que la docente les propuso a los alumnos como tarea que tomaran nota de las palabras que suelen escuchar con frecuencia en sus hogares, el significado o en qué situaciones las utilizaban, y si sabían a qué lengua refería para luego compartirlas en el aula. Al día siguiente la docente pregunta si pudieron tomar nota de esas palabras que se escuchan en casa con cierta frecuencia, algunos tenían una lista extensa, otros sólo unas pocas, pero en general todos habían llevado algún registro.

La docente empieza a escuchar todas esas voces que querían compartir sus listas de palabras. Juan, uno de los estudiantes, levanta la mano para comenzar con la lectura, su lista fue la siguiente: *Buon giorno* (buenos días), *pizza*, *manllare* (comer), *napolitana*, *bolognesa*, *spaguetti*. Y finaliza diciendo que la lengua es el italiano, que su abuelo lo hablaba cuando estaba con ellos. La docente toma nota en el pizarrón, y pregunta si alguno más quería compartir su lista. Juliana levanta la mano y enumera las siguientes palabras: *Sumaj* (lindo/linda), *mishki mayu* (río dulce), *cachi mayu* (río salado), *guaguita* (niña), y finaliza diciendo que su familia era santiagueña y hablaban quichua. La docente ya había tomado nota de las palabras y antes de preguntar quién quería continuar, se escucha que desde el fondo una voz muy bajita dice que en su casa hablaban parecido, pero en otra lengua. Sin lugar a dudas, la docente convoca a Laura a compartir su listado, que comienza con la palabra *guaguita* (niña), *chayar* (bendecir), *Pachamama* (Madretierra), y cuenta que en su casa hablan quechua porque son de Bolivia. Varios compañeros y compañeras cuentan que coincidían con esa lengua y suman algunas palabras más como *chuchoca* (un tipo de comida), *yuyo* (planta/hierba), *guagua* (mujer), *tamal*. Se escuchan muchas voces, la docente organiza la clase y pide seguir escuchando otras listas. Estefanía comparte sus palabras: *Borí borí*, *chipá*, *ko ára* (yoy día), *vaíro* (horrible), *aravo* (hora), *cuña* (mujer), y nos cuenta que su familia es de Paraguay y hablan guaraní.

Una vez completo el pizarrón la docente preguntó si algo de lo que estaba escrito les llamaba la atención y varios coincidieron que entre quechua y quichua había palabras en común. Por otro lado, les llamó la atención las distintas formas de la palabra “mujer” según sea la lengua. Y al indagar sobre los contextos en que se utilizaban esas palabras, las respuestas fueron las siguientes: muchas palabras referían a comidas típicas de distintas regiones, por lo que las mismas se escuchaban cuando hablaban sobre lo que iban a comer o habían comido; otras palabras, como *mishki mayu* y *cachi mayu*, eran nombres de canciones que se escuchaban en la casa de Juliana. Y otras palabras, como las que enumeró Estefanía, las escuchaba cuando sus tías hablaban y tomaban tereré, palabra que no estaba en su lista y luego la sumó. Los chicos estaban tan entusiasmados con el tema, que aparecieron palabras que no estaban en los listados, palabras de uso tan frecuente que pasaron por alto, como por ejemplo tereré, que sumó el comentario de Gianina, que tiene familia en Misiones y también acostumbra a tomar tereré.

Fue tanto el revuelo que se dio en la clase, que la misma terminó extendiéndose mucho más de lo planificado. Para la clase siguiente los chicos tenían que recopilar canciones, cuentos, leyendas, recetas, y todo aquello que nos permita conocer un poco más de esas lenguas que sonaban bajito, pero tenían muchas ganas de circular con más confianza en el aula.»

Natalia Carpio (ENS1, 2020)

Recursos para saber más

Compartimos algunos materiales más, que han sido cuidadosamente seleccionados —entre muchos otros— en función de algunos criterios. Uno de ellos refiere a la participación indígena en su proceso de construcción. A su vez, hemos privilegiado aquellas producciones monolingües (en lengua indígena) que contienen un soporte visual, porque esperamos que puedan ser utilizadas por docentes que no necesariamente son hablantes de lenguas indígenas. Asimismo, sabemos que existen materiales escritos íntegramente en lenguas indígenas (por ejemplo, los libros *N’ku Ifwel’n’uhu*, *Fwala T’eño Lahetek* y *TATS’I* del sello editorial **Wichi Lhomet**) y que la decisión de incluir o no el castellano conlleva razones políticas. Creemos que estos criterios tienen que estar presentes a la hora de elegir los materiales para trabajar en las aulas. Para ello, invitamos a indagar en los prólogos, las autorías, la explicitación de las formas de producción de los contenidos, en estos y otros materiales que conozcan.⁷

- **Láminas de ESI en lenguas indígenas.** Material realizado por docentes indígenas de los pueblos ava guaraní y quechua de la provincia de Jujuy y editado por el Ministerio de Educación nacional en 2015. Recomendamos complementar este material con la lectura de *Elaboración de materiales de ESI en lenguas indígenas*, una publicación del Ministerio de Educación de la Nación (2020), que sistematiza esa experiencia y pone a disposición una serie de discusiones históricas, conceptuales, políticas, además de orientaciones y sugerencias para pensar la elaboración de materiales de Educación Sexual Integral en lenguas indígenas.
- **Actividad “Flor de lenguas”.** Se trata de una actividad para llevar a las aulas, con el fin de aproximarnos al conocimiento de las lenguas que conocen, hablan o escuchan lxs alumnxs, así como las ideas que circulan en torno a ellas y sus hablantes. Esta actividad forma parte del cuadernillo para Prácticas del Lenguaje **“Las lenguas que somos”**, de la serie de propuestas didácticas para primaria del GCBA.

La actividad consiste en armar una “flor de lenguas”, con pétalos de diferentes colores donde lxs alumnxs pueden volcar qué es lo que saben o conocen acerca de las lenguas, en categorías como las siguientes (no son excluyentes): “lenguas que hablo”, “lenguas que entiendo pero no hablo”, “lenguas que me gustaría aprender”, “lenguas que vi escritas”, etc. Para lxs docentes, esta actividad puede servir como herramienta de diagnóstico, para conocer qué recursos lingüísticos constituyen los repertorios de lxs alumnxs

⁷ Para profundizar sobre los procesos de construcción colectiva de materiales en/sobre lenguas indígenas, recomendamos *Hablar lenguas indígenas hoy*, un libro que presenta experiencias de investigación colaborativa entre investigadorxs indígenas y no indígenas en distintas regiones del país (Unamuno, Gandulfo y Andreani, 2020).

y para comenzar a visibilizar la diversidad en el aula, como un aspecto positivo y enriquecedor.

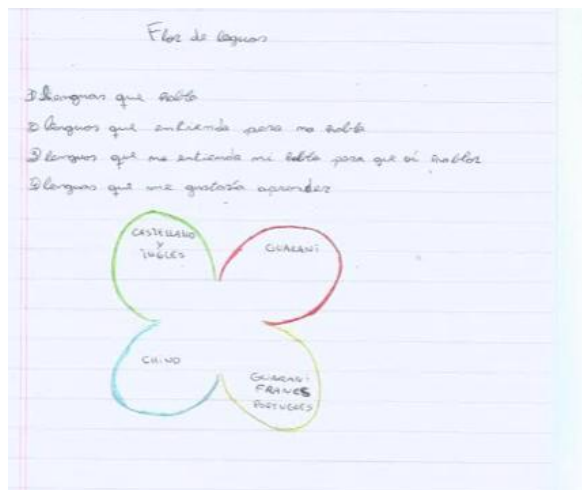
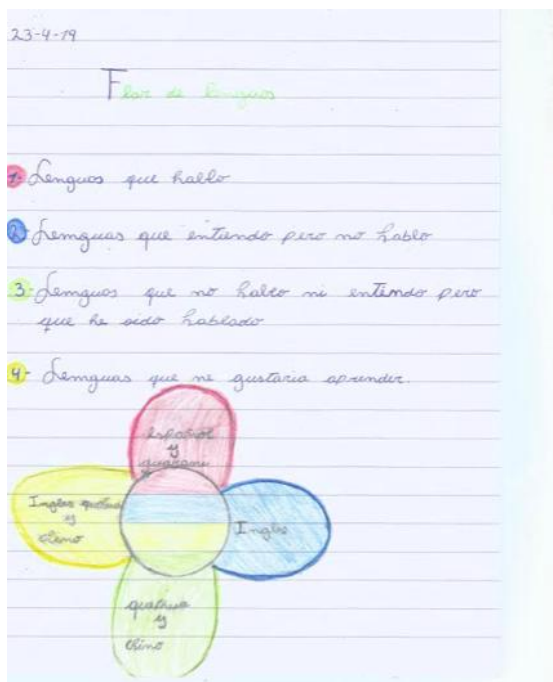


Imagen 5. Actividad realizada en 5° grado. Espacio de lengua y cultura guaraní. Escuela Primaria N° 10 D.E. 5 “Dean Diego Estanislao de Zavaleta”.⁸

- **Laloy** pertenece a una colección de libros en lengua wichi titulada **Hunhat Iheley** (‘Habitantes de la tierra’), un proyecto realizado por un equipo interdisciplinario de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa junto con Maestros Especiales Modalidad Aborigen (MEMA) y financiado por el CONICET. Su objetivo de incrementar la presencia y uso de la lengua wichi escrita y de otros textos gráficos no verbales, se propone promover los precursores psicolingüísticos a la alfabetización de la escolaridad, así como también servir de mediadores en la explicitación y representación de conocimientos culturales.



Imagen 6. Página del libro *Laloy* (en wichi).

- **‘Omke aonek’o ‘a’yen - Aprendamos aonek’o ‘a’yen**. Libro de autoría colectiva, fruto del trabajo conjunto entre representantes de los pueblos aonek’enk y gñüna kña, el Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut y las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de esta

⁸ Agradecemos especialmente a Ignacio Báez (profesor de guaraní) y Graciela Pais (PIIE), y, por su intermedio, a toda la escuela 10, por compartir las imágenes.

provincia, que tiene como objetivo la enseñanza y preservación de las lenguas y voces de estos pueblos. En este material, se presenta el aonek'ó 'a'yen junto con el castellano y el mapuzungun a través de distintas unidades temáticas: los desplazamientos, el cuerpo humano, los números, la familia, los animales en la naturaleza, las cuatro estaciones, entre otras.

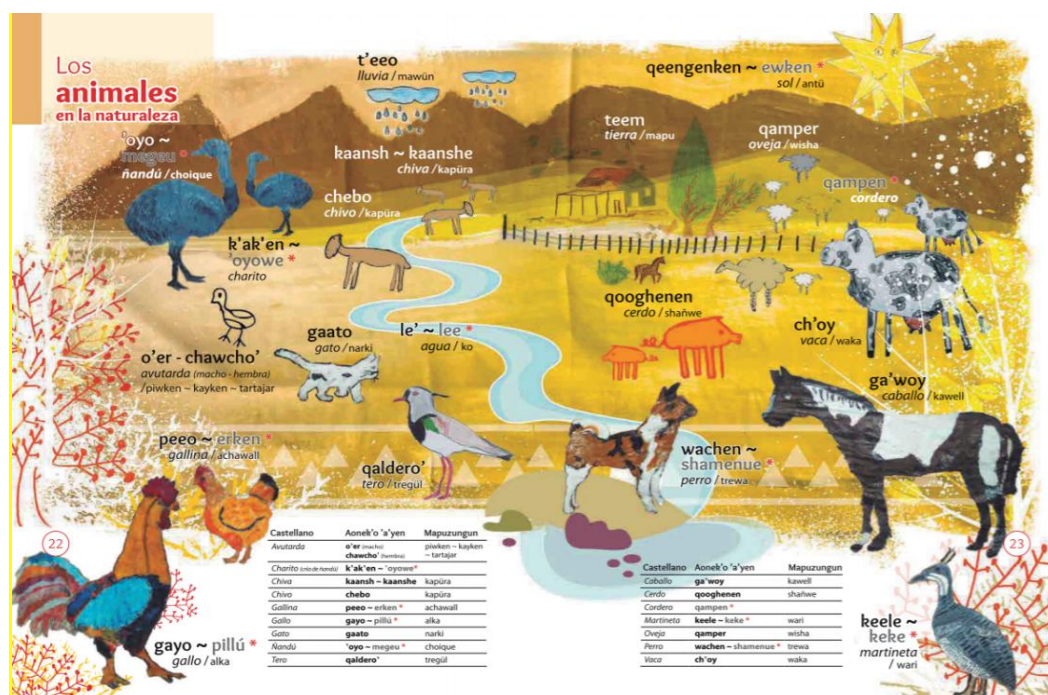


Imagen 7. Vocabulario de animales en tres lenguas: aonek'ó 'a'yen, mapuzungun y castellano. Páginas 22 y 23 del material 'Omk'e aonek'ó 'a'yen - Aprendamos aonek'ó 'a'yen.

Actividad: propuesta de intercambio colectivo

A partir de estas experiencias y materiales, dejamos algunas preguntas como disparadoras para la reflexión: ¿Sabían de la existencia de propuestas de estas características? ¿Conocen otras experiencias donde se incluyan las lenguas indígenas en la escuela primaria? ¿Qué impacto consideran que tendrían estas intervenciones en las trayectorias educativas de lxs estudiantes? ¿Cuáles creen que son los desafíos a la hora de llevar adelante propuestas en lenguas indígenas? ¿Qué tendríamos que tener en cuenta como docentes a la hora de su implementación?

Personalmente creo que la presencia de estos materiales de aprendizaje dentro de las escuelas, pueden disminuir la incompatibilidad actual que hay entre los modelos y expectativas entre la didáctica escolar y la indígena. Como dice el texto “¿Quién va a comprar el guaraní?”, la incorporación de la lengua indígena en la enseñanza hace posible que algún día el guaraní se haga presente en la cotidianidad de la vida social; [...] “introducir el guaraní en los contenidos curriculares permite no solamente enseñar la lengua y la cultura, sino también enseñar que el guaraní tiene un valor cultural tan alto como cualquiera de los otros contenidos enseñados en las otras materias”.

(Florencia Pierini, ENS1, 2020).

Se me escaparon unas lagrimitas al seguir el diario de clase de Roque. Podía ver toda la parafernalia teórica de la Escuela Nueva, ahí, plasmada en intereses a flor de piel, en usar el conocimiento como herramienta de descubierta, exploración y crecimiento personal.

Un poco, pensábamos a lo ocurrido el año anterior en el Barrio Padre Mugica. Una estudiante desplegaba seguridad y elocuencia en Guaraní y en las clases se mostraba muy dependiente de las compañeras para participar y para interactuar con los materiales. En un momento se le propuso dar un Taller de Guaraní. Fue un éxito total, con soltura presentó a su manera estructuras de su idioma y un repertorio esencial de palabras. A partir de ese momento, su postura en los momentos educativos, cambió en forma más activa y entusiasmada.

Pienso entonces en ese lugar arrinconado que tomó Roque para que entraran en diálogo los niños entre ellos, para que se hablaran las palabras escritas con las palabras de las historias de ellos. Una triangulación espontánea, móvil, con vectores dónde los sentidos cambian para que el aprendizaje sea efectivamente dialógico como lo pensaba Freire.

(Lucía Borgo, ENS1, 2020).

5. Marcos legislativos de la Educación Intercultural Bilingüe

M'ek tä tamenej häp tä nilhokej m'eyhey tä ohanej tälhe tat olhämet wet m'ek chi owatläk matche chi ohanej tälhiyela tat chi n'ohäne n'olhämet tä olhämet häpkhilak kalelhäjnoho. Chi n'ohäne n'olhämet tä olhämet häp n'ochufwenyaj häp tä kalelhäj tä ohänhiyeja tat tsi õntäfwelche. Olhämet häp tä yakalehät m'ek tä olhamyajeh lhäy'e m'ek tä tatäyn'oyej.

[Enseñar y aprender mi lengua materna es importante porque es la lengua que me sirve para construir nuevos conocimientos a partir de los saberes de mi propia cultura. La lengua materna es la que me permite reconocer lo que pienso, lo que soy, lo que sé y también lo que necesito avanzar como sujeto con sus propios derechos y capaz de aprender lo ajeno según la necesidad]

Oswaldo Segovia, 2019.

En las secciones anteriores estuvimos reflexionando acerca de las lenguas indígenas de la Argentina. Nos preguntamos por el lugar de estas lenguas en la escuela y compartimos algunas experiencias que nos ayudan a conocer qué es lo que ocurre en las aulas y a imaginar qué más podría ocurrir. También en este recorrido fuimos conociendo algunos materiales que nos orientan para saber más sobre estas lenguas y constituyen recursos para poner en valor y visibilizar la diversidad lingüística de nuestro país.

Nos parece necesario ahora avanzar en la comprensión de estas propuestas y experiencias a partir de la reconstrucción del marco legislativo orientado a regular la relación entre pueblos indígenas y educación en Argentina. Se trata de un conjunto de legislaciones de diverso alcance (leyes, resoluciones, declaraciones, etc.) sobre el cual se fundan políticas educativas, lingüísticas y culturales. Algunas de estas normativas, como las leyes provinciales que oficializan el guaraní en Corrientes⁹ o las lenguas de los pueblos qom, moqoit y wichi en el Chaco¹⁰, constituyen antecedentes relevantes en la medida en que ponen de manifiesto la importancia de hablar estas lenguas para acceder a derechos como la educación, la salud o la justicia. Y en muchos casos, permiten la creación de nuevas legislaciones que regulan el uso de las lenguas en estos ámbitos.

En esta sección nos detendremos específicamente en el marco legal que encuadra a nivel nacional la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, una de las ocho modalidades transversales a los niveles obligatorios del sistema educativo, establecida en la **Ley de Educación Nacional N° 26.206** (capítulo XI, artículo 52). Este marco se compone de múltiples textos, que han ido definiendo a lo largo de los años la modalidad y garantizan los derechos educativos para los pueblos indígenas.

⁹ Ley N° 5.598, sancionada el 28/09/2004 en la provincia de Corrientes (texto disponible [aquí](#)).

¹⁰ Ley N° 6.604, sancionada el 14/07/2010 en la provincia de Chaco (texto disponible [aquí](#)).

Compartimos algunos de estos marcos normativos que son, ni más ni menos, los que le dan sustento a las políticas públicas. Son solo una muestra de todo lo que existe en nuestro país (pueden verse algunos más en [este sitio](#)). Tengamos en cuenta que estas políticas se realizan de manera acorde a cada realidad jurisdiccional, por lo que vamos a encontrar diferencias en la implementación en cada provincia.

Para adentrarse en lo que es la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, sugerimos comenzar por la lectura del documento [“La Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo nacional”](#), que, como anexo, forma parte de la Resolución CFE N° 119/10. Allí se establecen los fundamentos teóricos, antecedentes normativos y se definen los principales lineamientos y objetivos específicos de la EIB para cada uno de los niveles del sistema educativo.

A partir de estos marcos generales se han ido definiendo actores, instituciones y programas específicos en cada jurisdicción. Así, existen hoy institutos de formación docente en EIB, como el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen ([CIFMA](#)), un instituto de nivel terciario en la provincia de Chaco, o profesorados en EIB en varias provincias. También se han creado espacios de gestión específicos en los ministerios, como el [Instituto de Política Lingüística](#) de la provincia de Misiones, donde se trabaja —entre otras cosas— para que las comunidades mbya guaraní puedan enseñar y aprender en su propia lengua¹¹.

También, a lo largo y a lo ancho del país se han ido desarrollando y especificando distintas figuras para lxs **docentes indígenas**. Cada provincia establece la designación y las funciones de estas figuras, que comienzan a adquirir roles pedagógicos específicos. Por ejemplo: Auxiliares Docentes Indígenas (Misiones), Auxiliares Docentes Aborígenes y Profesores Interculturales Bilingües (Chaco), Maestros Especiales de la Modalidad Aborigen y Profesores de Lengua y Cultura Indígena (Formosa), Kimches y Kimeltúchefes (Chubut), Maestros Idóneos (Jujuy), Maestros Artesanos (Santa Fe), Auxiliares Bilingües (Salta), entre otros. Su formación muestra una gran diversidad, y el grado de participación que asumen en las aulas y en las instituciones varía también enormemente.

Incluso en algunas provincias con una larga tradición en educación bilingüe e intercultural se han ido conformando nuevos escenarios posibles para la educación. Es el caso de la provincia de Chaco, que en 2014 ha sancionado la Ley N° 7446 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena, que de alguna manera trasciende a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Encontrarán entre las lecturas de esta sección el texto de esta ley, para conocer de qué se trata.

¹¹ La creación de este Instituto surge con la declaración de la planificación lingüística como política de Estado en la provincia de Misiones, con la sanción de la [Ley N° 4518](#).

Docentes indígenas

En la década de los 80 en Argentina, figuras indígenas de las distintas comunidades se fueron sumando a las instituciones educativas. Estas figuras oficiaban de "traductorxs", y su objetivo era reducir la barrera lingüística que se producía entre maestrxs no indígenas que hablaban castellano y niñxs indígenas que se comunicaban en su lengua materna. En ningún caso se ubicaban a la par en la construcción del conocimiento escolar.

Desde hace muchos años, lxs educadorxs indígenas vienen luchando por desandar una historia que solo vio en sus lenguas una herramienta al servicio de la cultura dominante. Esto implica desnaturalizar la idea de que sus saberes lingüísticos solo pueden acompañar una traducción (Ministerio de Educación de la Nación, 2015a). El rol que abordan va más allá de la pura decodificación de una lengua a otra. Es por ello que progresivamente se incorporan espacios curriculares y de formación docente que ponen sobre la mesa la necesidad de pensar las lenguas y culturas indígenas como formas de construcción de conocimiento socialmente válidas.

Por último, se han producido a lo largo de estos años una serie de actualizaciones curriculares, de acuerdo a lo que establece la LEN N° 26.206 en su artículo 54, sobre la definición de "contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país". Sobre la base de lo leído en el Anexo I de la Resolución CFE N° 119/10, podemos buscar estos contenidos en el [Diseño Curricular para la Escuela Primaria de CABA](#) para conocer de qué manera se orientan estas actualizaciones curriculares en el nivel jurisdiccional.

Durante muchos años, la Educación Intercultural Bilingüe en la Ciudad de Buenos Aires estuvo bajo el paraguas de la Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras, considerando a las lenguas indígenas como "lenguas extranjeras" (al igual que el inglés, el francés, etc.). Actualmente han pasado a denominarse "lenguas adicionales", lo que refuerza la idea de que son complementarias a la lengua de escolarización (el castellano), y hasta accesorias o prescindibles. En la actualidad, podemos ver [las publicaciones de la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación](#) y preguntarnos por el lugar de las lenguas indígenas en la política educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

De este modo, invitamos a realizar una lectura crítica de estos materiales, para indagar en la manera en que se concibe la diversidad lingüística, observando qué se nombra y qué se omite cuando se habla de diversidad, plurilingüismo, inclusión... ¿Aparecen nombradas las lenguas indígenas? ¿Qué otras lenguas se incluyen y cuáles son sus características? ¿Qué diferencias encuentran con respecto a lo que establece el Anexo I de la EIB? ¿A qué creen que se deben estas diferencias?

Lecturas sugeridas

Anexo I - Resolución CFE N°119/10: “La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo”.

Recursos para saber más

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria: primer ciclo de la escuela primaria-educación general básica*. - 1a edición. - Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.
- Gobierno de la Provincia de Chaco (2014). *Ley n° 7466 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Provincia de Salta (2016). *Diseño curricular jurisdiccional. Profesorado de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe*.

Actividad integradora 1. Propuesta para pensar las lenguas indígenas en las aulas del nivel primario

Como cierre de este primer bloque temático, compartimos una propuesta de actividad integradora que busca recuperar los distintos contenidos trabajados y empezar a construir herramientas de abordaje en contextos de diversidad cultural y lingüística. Las consignas funcionan como orientadoras; la idea es que puedan ser apropiadas, transformadas y adaptadas según las distintas realidades.

Consignas:

1. Imaginen un aula del nivel primario de un grado a elección. Descríbanla en un párrafo (por ej. dónde está situada, condiciones materiales, estética, perfil de lxs estudiantes, etc.). Pueden basarse en experiencias de sus trayectorias escolares, observaciones o prácticas docentes en escuelas y otros espacios de educación no formales.
2. Desarrollen una breve propuesta de intervención que se enmarque en alguno o algunos de los conceptos y temas trabajados. Podemos volver a las experiencias o tomar los materiales que hemos compartido (por ejemplo, las láminas de ESI en lenguas indígenas, la “flor de lenguas”, u otros recursos audiovisuales) para pensar en cómo construir esas propuestas, indagar en otros o generar propios.
3. Incluyan una breve fundamentación teórica, en la que retomen algunos de los conceptos trabajados en clase, que lxs ayuden a sustentar la propuesta desarrollada. Por ejemplo, pueden retomar la discusión en torno a las variedades lingüísticas, el bi/plurilingüismo, la jerarquía entre lenguas y variedades, la desigualdad lingüística, los derechos lingüísticos, entre otras.

Imaginamos un espacio de reflexión posterior a la elaboración de estas propuestas, con el objetivo de discutir colectivamente el uso de los conceptos y los recursos, la pertinencia y viabilidad de las actividades y abordajes. Para esto, una herramienta interesante es el [Padlet](#) donde pueden volcarse los distintos trabajos realizados (ver Imagen 8).



Imagen 8. Padlet armado con las propuestas de estudiantes.

Bloque temático 2

Imaginarios y representaciones sociales acerca de los pueblos originarios

El objetivo de este bloque es reflexionar sobre las representaciones acerca de los pueblos indígenas, así como ciertos imaginarios colectivos que se fueron construyendo a lo largo de la historia y que han permeado los sentidos de la sociedad en su conjunto. Para ello, proponemos una organización que retoma algunos de los conceptos e ideas trabajadas en el bloque temático 1, “Lenguas indígenas en Argentina: historias e identidades”, con la finalidad de reconstruir los procesos históricos de sometimiento, que llevaron a construir un conjunto de ideas acerca de la Argentina y lxs argentinx. Las tesis de la “extinción”, el mito del “crisol de razas”, la construcción de la idea de “barbarie” y la “extranjería”, entre otros, fueron discursos a través de los cuales el Estado argentino cimentó su idea de Nación europeizada y homogénea y silenció e invisibilizó el lugar de los pueblos indígenas en ella.

En particular, y por el rol que tuvo la institución escolar a partir de la sanción de la ley 1420 en 1884, nos vamos a detener en algunos mecanismos, dispositivos y discursos escolares que contribuyeron a crear ciertas representaciones acerca de los pueblos originarios, consolidando lugares de derecho y ciudadanía diferenciados dentro de la nación. Para ello indagaremos imágenes y fotografías históricas, para luego revisar y rastrear cuáles son las representaciones que circulan en los discursos, imágenes y prácticas actuales, tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Será interesante comenzar a poner en discusión la coexistencia entre, por un lado, un enfoque más respetuoso de la diversidad lingüística y cultural y, por el otro, el uso de recursos que reproducen miradas estáticas y cristalizadas de la cultura y las identidades indígenas.

Hacia el final del recorrido, nos centraremos en los documentos curriculares y examinaremos allí cuál es el tratamiento que se hace de los pueblos originarios. Nos detendremos en el abordaje propuesto desde el área de las Ciencias Sociales y observaremos qué lugar ocupa la historia y el presente de estos pueblos en los lineamientos curriculares de nivel primario. Finalmente, todo lo observado nos permitirá reflexionar sobre uno de los mayores desafíos de la educación intercultural bilingüe: su transversalidad. Así, proponemos discutir las posibilidades y dificultades de incorporar un abordaje transversal, así como las implicancias éticas y políticas que esta decisión conlleva para la práctica docente.

1. Dispositivos de construcción de identidad nacional

Las razas inferiores, felizmente, han sido excluidas de nuestro conjunto orgánico; por una razón ó por otra, nosotros no tenemos indios en una cantidad apreciable, ni están incorporados á la vida social argentina.

Joaquín V. González, 1913

Con esta frase, el ensayista y político Joaquín V. González construía la representación de una Argentina *desindianizada*. Entre otras, esta idea se constituyó en basamento de una nueva forma de Estado que se configuraba en toda Europa y América Latina hacia fines del siglo XIX: el Estado-nación. Se trata de una entidad jurídico-administrativa: un territorio resguardado por las fuerzas de seguridad. Los Estados como fronteras territoriales que se separan de otros territorios —con o sin Estado— requirieron de una herramienta capaz de unificar a poblaciones dispersas y diversas. Ese proceso de unificación nacional fue construyendo lo que hoy conocemos como "identidad nacional", que generalmente viene asociada a una cultura, una lengua (la llamada "lengua nacional") y una religión oficial (la católica). Sabemos que somos muy diferentes entre todxs nosotrxs, sin embargo, nos aúnan ciertos símbolos, colores, héroes y fechas. ¿Cuál fue el objetivo de esta construcción identitaria? Controlar, ordenar y lograr que los ciudadanos¹² del Estado fueran capaces de matar para defender el territorio.

En esta sección trabajaremos específicamente sobre el proceso histórico que dio lugar al Estado argentino como proyecto histórico-político. Nos proponemos avanzar en la comprensión de los procesos sociales y los dispositivos diversos mediante los cuales se dio forma a esta pretendida "identidad argentina", para ocultar una diversidad enorme de pueblos y culturas que viven en la Argentina desde tiempos anteriores a la existencia de ese Estado.

Como parte de este recorrido, nos centraremos aquí en los **imaginarios y representaciones sociales**, un conjunto de significados que configuran nuestros esquemas de pensamiento, a través de los cuales interpretamos la realidad e intervenimos en ella. Es importante que sepamos que esos imaginarios van permeando los sentidos sociales y se inscriben en los cuerpos. La sensación de la diferencia como amenaza, el rechazo al "otro", las actitudes, las afirmaciones tajantes y reduccionistas, entre otras, son formas en que las personas reproducen estos imaginarios, los llevan a la práctica, los ponen en acción. En este sentido, podremos ver más adelante la potencia de la escuela en dichos procesos.

¹² El uso del masculino aquí es intencional, ya que representa un momento histórico en el que el acceso a los derechos se encontraba restringido al conjunto de varones. El sujeto que se erige como motor de la historia en lo que se conoce bajo el nombre de "revoluciones burguesas", el primer ciudadano, es el hombre (varón), blanco, europeo, alfabetizado, propietario y heterosexual. Si bien las mujeres podían ser consideradas ciudadanas, lo cierto es que debió pasar mucho tiempo para que pudieran incorporarse a la vida política de los estados.

1.1. ¿Cómo se fueron configurando los imaginarios y las representaciones sociales acerca de lxs indígenas?

Las aulas son un lugar ideal para reflexionar sobre ciertas ideas afianzadas en el sentido común, como que “la Argentina es un crisol de razas”, “lxs argentinx descendemos de los barcos”, “lxs mapuche son chilenos”, entre otras. Asimismo, en las escuelas podemos observar muchas de estas representaciones, que se materializan en elementos tales como mapas, dibujos, fotografías, líneas temporales; recursos que es necesario volver a mirar, revisar, cuestionar. Veamos, a modo de ejemplo, un material presentado en una escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires en 2018:

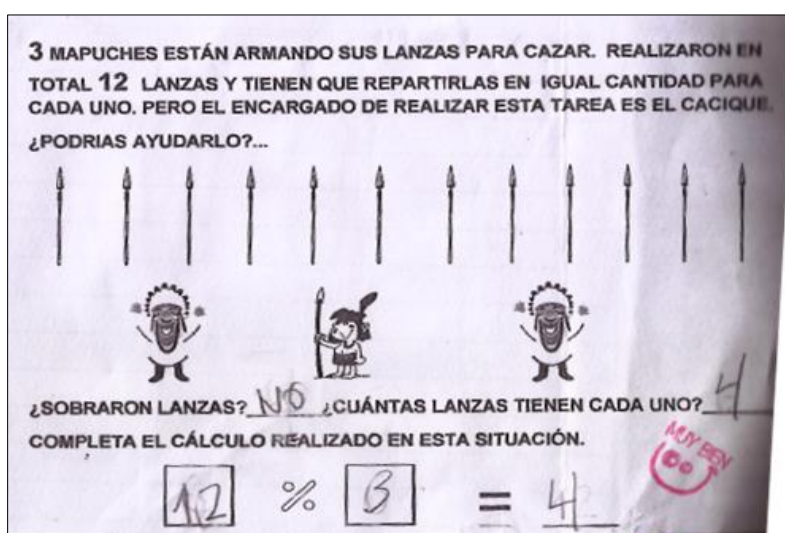


Imagen 9. Ejercicio de matemática utilizado en una escuela pública de la Provincia de Buenos Aires, año 2018.

Una manera de aproximarnos a esos imaginarios y representaciones sociales que, a lo largo de la historia, han ido configurando significados asociados a los pueblos indígenas es a través de los **discursos**. En la lectura propuesta para esta sección verán, por ejemplo, cómo ciertas frases que seguramente muchxs de nosotrxs hemos escuchado repetidas veces, dan cuenta de estos imaginarios: el “crisol de razas”, la representación del “desierto”, el relato acerca del “último indígena”, entre otras. Con la lectura buscamos interrogarnos: ¿De dónde han surgido? ¿Cómo se han reproducido? ¿Y cómo llegan a las aulas?

También estos imaginarios se pueden rastrear en ciertas **prácticas**, como la de designar, clasificar: pensemos en las formas de nombrar a los pueblos, en cómo se los califica, cómo se nombra la conquista, el territorio, las acciones y los sujetos involucrados. Todas formas que han ido variando a lo largo del tiempo, reflejando las disputas por el sentido de las palabras en los discursos sociales.

Los imaginarios y representaciones se pueden rastrear también en **imágenes**, como el dibujo de los tres indígenas que presenta el ejercicio de

matemática, donde muchas veces se cristalizan estas ideas y se llenan de la fuerza que otorga lo visual. Pensemos en el “Día del Respeto a la Diversidad cultural” que se conmemora cada año el 12 de octubre en todas las escuelas del país: podemos acceder allí a un conjunto de significados, a veces contradictorios, transmitidos de diversas maneras, a través de las vestimentas, las imágenes, los colores, los discursos, la música, los movimientos, los bailes, etcétera.

Lecturas sugeridas

- Ministerio de Educación de la Nación (2015b). *Pueblos indígenas y Estado. Aportes para una reflexión crítica en el aula: Pampa y Patagonia*. [Capítulo 1.]
- Dirección General de Cultura y Educación (2018). *Material complementario. Ciencias Sociales: El trabajo con imágenes en el aula. Primer y Segundo Ciclo del Nivel Primario*, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Actividad. Propuesta de intercambio colectivo: “Explorando las representaciones visuales sobre los pueblos indígenas”

Si nos preguntáramos por las características que tienen lxs indígenas, ¿qué responderemos? ¿Lxs conocemos, lxs imaginamos? ¿Cómo suelen ser representadxs? A partir del cuestionario del bloque anterior (“¿Cuánto sabemos de las lenguas indígenas de nuestro país?”) llegamos a desnaturalizar, por ejemplo, la idea de que la mayoría de lxs hablantes de lenguas indígenas vivía en la ruralidad o en las zonas de frontera. ¿Pasaré algo parecido con la identidad? ¿Y con la cultura?

Como punto de partida, les proponemos realizar un recorrido por las representaciones visuales de los pueblos indígenas, ya sean fotografías, pinturas, dibujos, iconos. Sobre eso vamos a pensar y discutir colectivamente en un foro: ¿Qué ideas nos transmiten las imágenes de los pueblos originarios? ¿Qué rasgos muestran y cuáles no? ¿Qué es lo que deciden representar, resaltar, mostrar, y por qué? ¿A través de qué recursos lo logran (colores, perspectiva, foco, etc.)?

Lxs invitamos a realizar una búsqueda de imágenes por Internet (a través de [Google imágenes](#)) a partir de la elección de algunos pueblos indígenas que viven dentro del territorio argentino¹³, como pueden ser:

- pueblo selk’nam
- pueblo tehuelche
- pueblo diaguita-calchaquí
- pueblo tonocoté
- pueblo mapuche
- pueblo huarpe

¹³ La selección de pueblos para esta propuesta no representa la totalidad de pueblos indígenas existentes. Al momento de realizar la actividad, el conjunto podrá definirse según los objetivos e intereses de lxs docentes.

Les recomendamos que realicen una primera búsqueda a modo de exploración y luego elijan dos de estos pueblos para realizar una comparación y responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué rasgos del pueblo sobresalen más en las imágenes? (vestimenta, entorno, símbolos, colores, etc.). ¿Notan diferencias en las representaciones de estos pueblos? No olviden mencionar aquí también si se trata de fotografías, ilustraciones, dibujos, caricaturas u otras.
- ¿Han visto representaciones similares? ¿Dónde?
- ¿Usarían esas imágenes en una clase? ¿Con qué objetivo(s)?

Las ilustraciones dan cuenta de una serie de presupuestos instalados en el sentido común: se trata, en su mayoría, de imágenes estereotipadas de los indígenas, nos transmiten la idea de su negación en el presente y si persisten, son pocos, sobrevivientes en algún rincón del territorio. [...] Al ver estas imágenes recordé muchos de mis libros de primaria, pero en ese caso las fotografías o pinturas ilustraban un texto escrito, que eran los portadores de conocimientos (Mariela Catalano, ENS1, 2020).

[...] En cuanto a las imágenes del pueblo toconoté, desde la primera búsqueda encontré imágenes referidas a reclamos por sus tierras y que visibilizan al pueblo en la actualidad; estos reclamos dan cuenta de la “invisibilización” sufrida. Una caricatura me pareció muy atinada y representativa: en ella se ven, por un lado, a la comunidad reclamando tierras y, por el otro, a los represores apuntando y diciendo “si quieren tierra, se las vamos a echar encima”. Esta caricatura sí me gustaría o podría utilizarla como disparador en el aula, para lograr una suerte de problematización de la situación. (Verónica Funes, ENS1, 2020)



Imagen 10. Tomada del blogspot “Pueblos originarios en Argentina” (<http://alejandra-pueblosoriginarios.blogspot.com/>).

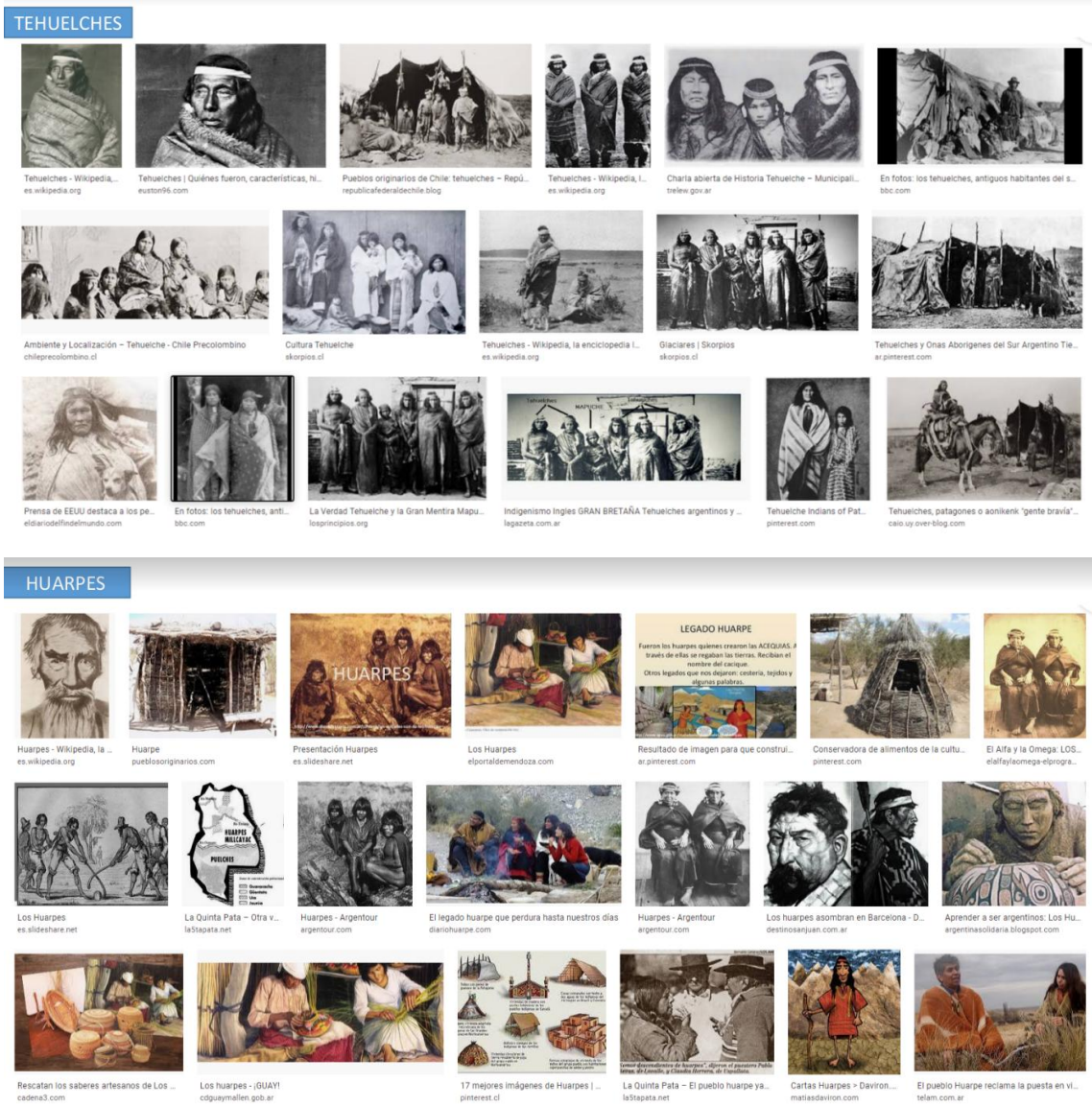


Imagen 11. Síntesis de la búsqueda en Google sobre los pueblos tehuelche y huarpe realizada por Daniela Soledad Ribba, estudiante de la ENS1 (2020).



En las imágenes del pueblo selk'nam se ven fotos en blanco y negro de ellos y en donde siempre se encuentran posando (incluso en donde se muestran cazando con arco y flecha se nota que es una pose, una representación). La vestimenta por lo general son pieles de animales usadas como ponchos/mantas, y algunas otras los muestran completamente desnudos pero con sus cuerpos pintados. Por otro lado, en las imágenes que encontré del pueblo mapuche, pude ver algunas pocas en blanco y negro en donde ellxs siempre están posando, vestidos con una especie de poncho largo hasta los pies. Pero la mayoría de las fotos son más actuales, coloridas ya que la vestimenta lo es, pero la mayoría, como mencionó Micaela en su comentario, son en marchas o manifestaciones en donde se ven reclamando (incluso se ven varios carteles que dicen "no más represión").

Estas imágenes más actuales podrían dar pie a visibilizar su existencia y su lucha, saber que es un pueblo que todavía existe pero que aún es excluido. Pero estas fotos, como también las de los selk'nam, deberían estar encuadradas en una estrategia didáctica que la interrogue como verdadera fuente de información (Ciencias Sociales. El trabajo con imágenes en el aula; 2018).

Por último, quería remarcar una partecita del archivo de Ciencias Sociales, en donde se cita a John Berger: "Una imagen es una visión que ha sido recreada o reproducida [...] Cada vez que miramos una fotografía somos conscientes, aunque solo sea débilmente, de que el fotógrafo escogió esa vista de entre una infinidad de otras posibles"

(Soledad Bonfiglio, ENS1, 2020).



Otra foto que me llamó la atención y de la cual me costó desentrañar las sensaciones e ideas, es una en la que aparecen un grupo de personas selk'nam, algunas en posición sentada, otras paradas, hacinadas, y del lado izquierdo, un hombre de traje y sombrero con una vara en la mano, parado y con una actitud de seguridad que no se refleja en la figura en la parte derecha (un varón erguido, vestido con pieles y a su vez con un bastón en la mano). Mi inseguridad a formular juicios sobre la imagen remonta seguramente al lema “civilización y barbarie”, ya que es notable la diferencia en los rasgos estéticos y conductuales de los sujetos nativo y el europeo. Me impresiona que son todas fotos, en una modalidad casi defensiva, hasta las que parecen en pose, es decir que no están retratados en momentos de convivencia o de su cotidianidad, sino más bien están puestos en una escena para ser (diría) documentados. Lo digo también por las expresiones, que en muchas fotos se presentan como asustadas, desconfiadas. El halo que se forma en torno a estas fotos es la de un pueblo extinto [como comentaron en el intercambio], dando cabida al mito de “los últimos indios puros”. (Lucía Borgo, ENS1, 2020)

Del pueblo tonocoté me topé con imágenes muy similares en cuanto a sentidos de las que compartieron los compañeres. Las primeras que observo son dibujos o caricaturas que muestran a los indígenas semidesnudos, con pieles de animales, con lanzas para cazar y viviendo en chozas de paja. Son muy pocas las imágenes que muestran personas y en su mayoría en blanco y negro, en zonas rurales, posando para la foto en una situación casi artificial. Mucho mapa, mucha imagen de textos, muchos objetos como artesanías y banderas, pocas personas. Algunas imágenes tienen como epígrafes “los indígenas de Santiago del Estero”. Me detengo y pienso en la invisibilización, en el borramiento de identidades y culturas. El borramiento es tal que ni siquiera nos muestran personas, solo podemos ver dibujos. [...]

Estas imágenes caricaturescas que observo me resultan familiares, sin dudas. Son las mismas que están y estuvieron por mucho tiempo en los manuales escolares. La imagen de un “aborigen santiagueño” rodeado de todo lo que lo representaría, como si su mundo cultural y simbólico no fuera más que una vasija, una llama y un arco y flecha. Son imágenes que refuerzan el discurso que ya venimos conversando de los pueblos indígenas como actores del pasado, de su ausencia –más bien, negación de su existencia– en el presente. Tal vez me resulta complejo pensar en usar estas imágenes que son tan frecuentes en los materiales disponibles para utilizar en las aulas, creo que no sumarían alternativas a las representaciones que seguramente los niños tienen, estos supuestos del sentido común que menciona Rocío; sería quizás más de lo ya conocido y no creo sea esa la función de la escuela. Sin embargo, si las pusiera en juego sería para reflexionar críticamente sobre lo que muestran las mismas e “indagar en torno de los posibles prejuicios sociales, estereotipos, ideologías, valoraciones que se puedan entrever en el sesgo de la mirada del autor o del contexto en que está inmerso” (Ciencias Sociales. El trabajo con imágenes en el aula, 2018). Como menciona Iván, con el fin de poner en cuestión el discurso hegemónico para abrir la posibilidad de visibilizar a los pueblos y su actualidad. (Micaela Lemus, ENS1, 2020).

2. Los discursos escolares sobre los pueblos indígenas

Hace miles de años, el territorio en que vivimos estaba habitado por diversos pueblos indígenas, que durante mucho tiempo fueron los únicos dueños de estas tierras. Los indígenas no formaban un único pueblo, sino que eran una enorme cantidad de grupos muy diferentes entre sí: hablaban distintas lenguas y cada uno tenía sus propias formas de obtener alimentos, de trabajar, de organizar sus familias y hasta de divertirse.

Editorial Aique, 1999

En la sección anterior empezamos a conocer cómo se fueron configurando ciertos imaginarios y representaciones sociales acerca de los pueblos indígenas, vinculados al proceso histórico de construcción del Estado-nación y la consecuente “identidad nacional”. Nos propusimos volver a pensar ciertas frases que forman parte del sentido común acerca de la “identidad argentina”, que reconocemos, entre otros, bajo el paradigma del “crisol de razas”. Este dejó una fuerte impronta europeizante, también presente en la oposición civilización-barbarie, que sienta las bases para el “progreso” de la nación.

Civilización y barbarie

En el siglo XIX, el paradigma científico dominante estableció una jerarquía de grupos humanos en función de sus características físicas. El tamaño del cuerpo, el color de piel, la forma del cráneo, la nariz y las orejas, entre otras características, definían estadios evolutivos inmodificables. En un extremo se encontraba el *salvajismo*, posteriormente la *barbarie* y finalmente, en la escala superior de la evolución, la *civilización*, representada por el hombre blanco europeo. Estas características no solamente estaban definidas por la biología sino que, además de concebirse como innatas, eran consideradas hereditarias, es decir que la descendencia de esos colectivos correría la misma suerte. El uso político de la teoría evolucionista de Charles Darwin (1859) devino en lo que se conoció bajo el nombre de “darwinismo social”, que tenía el objetivo de justificar la dominación de los indígenas a partir de su supuesta inferioridad biológica.

En nuestro país, la teoría evolucionista convivió con otras teorías como la craneología, la frenología, la antropometría o el lombrosianismo. Con el tiempo, todas ellas fueron desacreditadas por su falta de rigurosidad e incluso por su intencionalidad política. Sin embargo, el binomio “civilización y barbarie”, introducido entre otros por Domingo F. Sarmiento en su libro *Facundo*, contribuyó a consolidar un imaginario colectivo que veía a los pueblos indígenas —y como consecuencia, sus lenguas y culturas— como algo inferior.

Al mismo tiempo, los materiales de lectura nos permitieron indagar en la cuestión del territorio y sus fronteras, elemento central para la construcción de la

unidad jurídico-administrativa del Estado, y en la existencia de tratados y convenios que reconocían la soberanía de los pueblos indígenas sobre sus territorios. Seguramente sabemos muy poco de estos tratados, al igual que poco sabíamos de la inclusión de lenguas indígenas en la Declaración de la Independencia: se trata de “no-eventos históricos”, eventos del pasado que han sido ocultados en el propio devenir de la historia nacional (Ministerio de Educación de la Nación, 2015b).

De naciones indígenas a “tribus”: la política de tratados

La política de tratados fue una de las formas que asumió la relación interétnica. Históricamente, los tratados reconocían el carácter soberano de las naciones indígenas. En este sentido, los pueblos originarios eran considerados sujetos del derecho internacional que pactaban autónomamente con el Estado argentino. Hacia fines del siglo XIX, las campañas militares, la expropiación de territorios indígenas y la constitución de la Nación tuvo como consecuencia la eliminación de la política de tratados con la consecuente pérdida de soberanía y una operación discursiva fundamental: la conversión de las naciones indígenas en “tribus”. Con este concepto, se subsumieron en un mismo término a numerosos pueblos borrando sus particularidades lingüísticas y culturales, la complejidad de la estructura de las sociedades, y la heterogeneidad.

La idea de “tribu” pasó a formar parte del repertorio de nociones de sentido común que se transmitieron en todo el siglo XX y XXI, más allá de los cambios en la legislación y los avances en muchas disciplinas, como la Antropología y la Historia.

Así, vimos cómo los mecanismos y discursos que estuvieron al servicio de la construcción de la Nación permitieron ocultar una diversidad enorme de pueblos que habitaban el territorio antes de la existencia del Estado, a través de una política sostenida de invisibilización, que llevó consigo en muchos casos la desaparición de identidades, culturas y lenguas.

La política del Estado incluyó la expropiación de territorios, el desmembramiento de las comunidades y el “reparto” de las familias (separación de padres, madres e hijos), la incorporación subordinada al trabajo, la evangelización y la castellanización compulsiva. Con el consecuente borramiento de las identidades, lxs indígenas dejaron de ser percibidxs como indígenas para pasar a ser “peones”, “domésticas” o “paisanos”¹⁴. Es por ello que se habla de un doble proceso de invisibilización y clasificación: lxs indígenas pasaron a asumir otras etiquetas, como también “pobres” o “cabecitas negras”. En muchos casos, dejar de ser indígena servía por lo menos para evitar la violencia y la discriminación que provocaba en la sociedad esa “marca” o estigma de *barbarie*.

¹⁴ Parte de estos procesos son tratados en la película documental *Tierra adentro* (2011), de Ulises de la Orden. Compartimos un fragmento ilustrativo [aquí](#).

En esta sección, nos proponemos continuar pensando en la construcción histórica de estas representaciones e imaginarios sociales acerca de lxs indígenas, centrándonos en el rol que cumplió la escuela en estos procesos. ¿De qué manera la institución escolar contribuyó a esta política de invisibilización? ¿Cuál fue el rol del sistema educativo nacional en la consolidación y cristalización de un discurso hegemónico de extinción o dilución de la población originaria en Argentina?

La propuesta es rastrear dichas representaciones e imaginarios sociales en los **discursos escolares**, muchos de los cuales se encuentran en manuales de uso cotidiano en las escuelas, como en el ejemplo de la editorial Aique que encabeza esta sección. Comenzaremos el recorrido centrándonos en los momentos de constitución del Estado-nación, para luego explorar el siglo XX y finalmente observar qué sucede en la actualidad.

La producción de discursos escolares sobre lxs indígenas en la Argentina se vincula con dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. Su emergencia y consolidación (últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX) se articula con lo que ya hemos mencionado, acerca de la conformación del Estado nacional, los procesos identitarios en los cuales intervino el sistema de educación pública y los objetivos político-económicos de ocupación del espacio en los territorios del norte y del sur.

Un primer período comienza con la ley 1420 que instauro en 1883 la educación primaria. La importancia de este primer período surge porque fue entonces cuando se gestó el sistema educativo que, en su universalidad y democratización —obligatoriedad—, marcaría a múltiples generaciones en un relato nacionalista, patriótico y homogeneizante que sobrevivió casi sin fisuras hasta por lo menos finales del siglo XX.

La escuela fue concebida como la institución que debía formar generaciones de ciudadanxs con sentido de pertenencia a una nación, por encima de las particularidades regionales, sociales o étnicas, a través de una oferta uniforme, de un mismo currículum, con docentes de formación similar y reglamentaciones comunes. Se trataba de igualar a través de un camino único. Este momento fundacional determinó las directrices del sistema y alentó relatos hegemónicos sobre el “ser” argentino y la negación de la “otredad” que permanecieron vigentes durante más de un siglo, casi sin cambios hasta por lo menos 1993, cuando se modificó la estructura del sistema educativo con la Ley Federal de Educación (Nagy, 2017: 57).

Así, a la escuela se le adjudicó la misión republicana de fomentar la cohesión nacional, sentidos de pertenencia, la moralización de la sociedad y el mantenimiento del orden social, aspectos para los cuales la invención de tradiciones y la enseñanza patriótica cumplirían un rol determinante (Nagy, 2017). Pensemos, si no, en las efemérides y los actos escolares.

Dentro de las lecturas sugeridas en esta sección, el artículo de Mirta Teobaldo y María Andrea Nicoletti analiza las representaciones sobre la Patagonia en los discursos escolares en un período específico (1886-1940), centrándose en la construcción que se hace del espacio (como territorio “desierto”, “vacío”) y de sus habitantes, lxs indígenas. Los discursos escolares nos permiten profundizar el análisis de aquellas representaciones oficiales que sobre el territorio nacional y sus habitantes circulaban en el imaginario social de la época.

Es importante tener en cuenta que estos discursos no sólo circulaban en el ámbito escolar, destinados a potenciales lectores-estudiantes, sino también a un público ampliado, porque el libro escolar era a menudo el único material de lectura en el ámbito familiar. Todas las familias leían los libros de texto y, de este modo, se extendía a la sociedad la imposición de referentes patrióticos a través de los cuales las personas se identificaban y marcaban diferencias con otras que no eran capaces de ser “civilizadas”, como fue el caso de los pueblos indígenas. De esta manera se afirmaba que, o se fusionaban a la sociedad nacional o se extinguirían inevitablemente, producto de la “selección natural” o la “supervivencia de los más aptos” (Teobaldo y Nicoletti, 2007: 170).

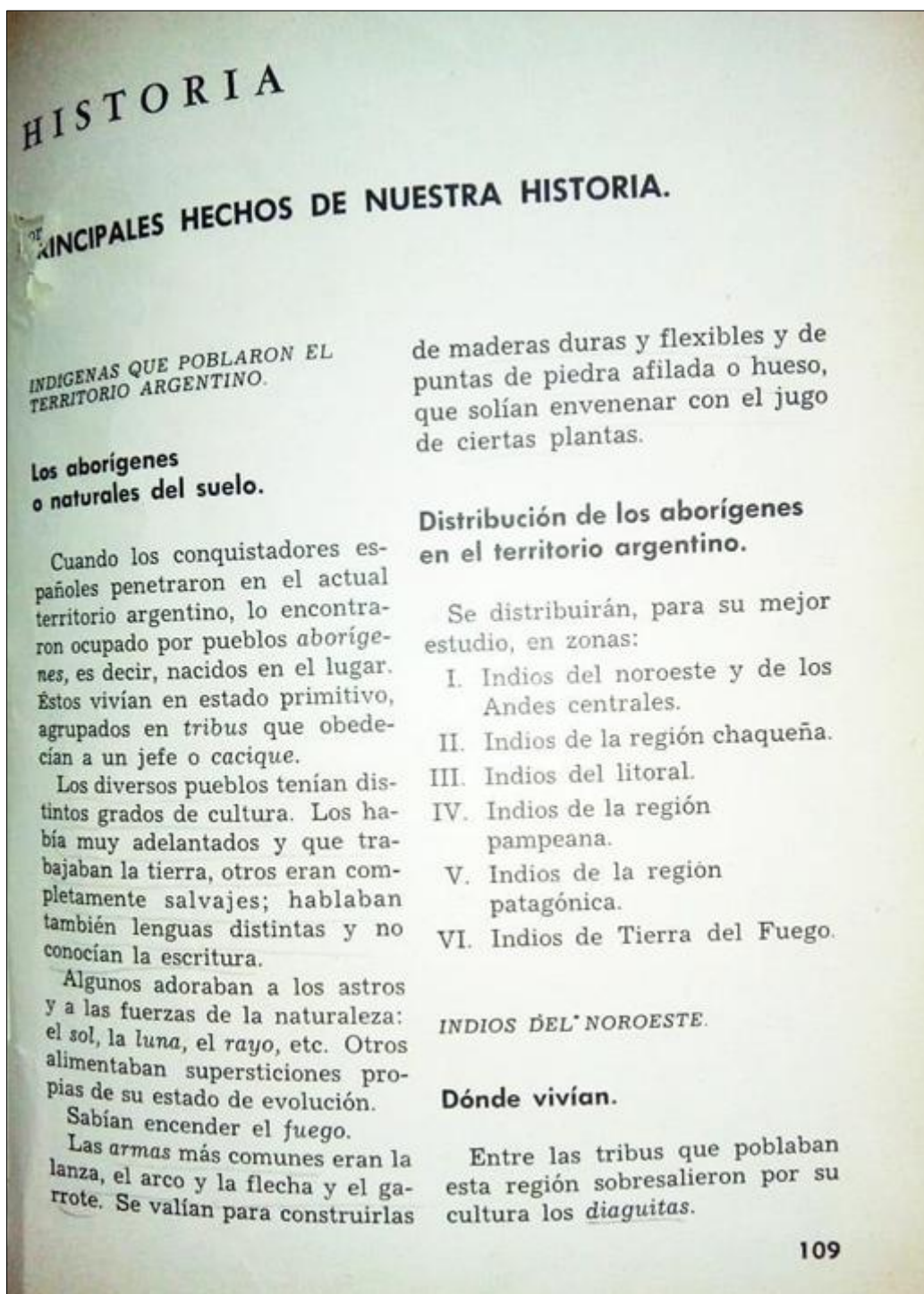
Resulta angustiante imaginar cómo habrá sido la experiencia escolar de exsxs niñxs indígenas y de sus familias: estudiar aprendiendo que sus identidades estaban extintas, verse reflejadx en imágenes que aludían a un tiempo demasiado lejano y exótico, que sus costumbres eran parte de un pasado que era necesario dejar atrás para ser “civilizadx”. Que, además, era inevitable para el progreso de nuestro país.

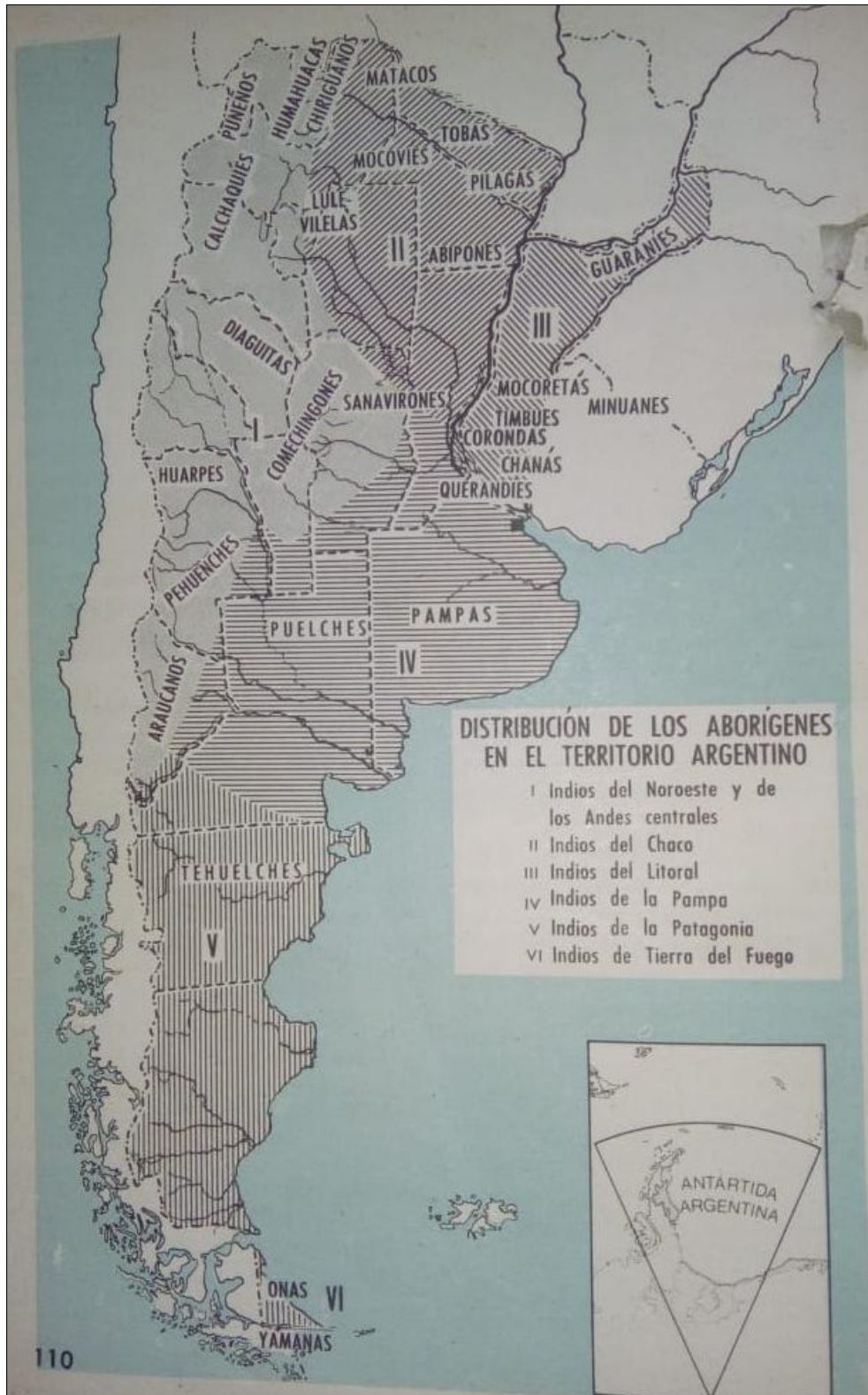
De la misma forma que ocurrió con las lenguas, cuya transmisión se interrumpió en muchos casos para ocultar el rasgo identitario de origen, durante todo el siglo XX “ser indio/a” era una mala palabra y lo mejor era, entonces, ocultarlo. Quizá por ello los pueblos que comienzan a autoafirmarse en esa identidad negada suelen nombrarse (y en muchos casos ser nombrados) como “descendientes”, como si una extraña idea de “pureza” ya no estuviera con ellxs. Como si las culturas no fueran dinámicas y no se transformaran continuamente.

2.1. Algunos ejemplos para ilustrar

En 2019 se organizó desde nuestro espacio curricular un conversatorio en la Biblioteca de la Escuela Normal Superior N° 1 “Roque Sáenz Peña”, abierto a todxs lxs estudiantes y docentes del profesorado, para compartir algunas de las representaciones sobre lxs indígenas que se encontraban en manuales y libros escolares que pertenecen al archivo histórico de la institución (Martinez, Nacach y Vilar, 2020). Compartimos algunos ejemplos, extraídos de libros que se usaban en la escuela primaria a partir de la década del 70. Probablemente tengan en sus casas materiales como estos, o puedan encontrarlos en las bibliotecas del barrio, en un centro cultural o en la escuela a la que asisten.

Ejemplo 1. Nuevo manual del alumno Kapelusz 1 (1997).





Ejemplo 2. Manual del alumno 5º, Ed. Kapelusz (1978). Actividades de la sección de “iniciación literaria”, tras la lectura de la poesía “El indio” de Fernan Silva Valdes.

El personaje y su mundo

1. ¿Cuál es el personaje descrito en la poesía?
2. ¿Cómo era el indio? Marca con una X lo que corresponda.

| | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> cobarde | <input type="checkbox"/> fuerte |
| <input type="checkbox"/> alegre | <input type="checkbox"/> valeroso |
| <input type="checkbox"/> risueño | <input type="checkbox"/> triste |
3. Describe los siguientes elementos que conforman el ambiente natural del indio:
vincha - canoa - boleadora - pitanga - puma
4. Imagínate un parlamento indígena: están organizando un malón.
 - ¿Con qué colores pintarías esa escena?
 - ¿Qué sonidos o ruidos te sugiere? Imítalos y luego escribe las onomatopeyas.

Conexión con historia

1. Nombra las diferentes tribus que habitaban el territorio nacional, antes de la conquista española.
2. En un mapa de la República Argentina señala las regiones ocupadas por las distintas tribus.

Expresión plástica

- Trata de modelar en arcilla vasijas semejantes a las que fabricaban nuestros aborígenes.

Expresión corporal

- Interpreta corporalmente la siguiente acción:
“...y las tribus que erraban por rutas diferentes se ataron en un haz alrededor de un jefe, para rodar a un tiempo como las boleadoras.”

Ejemplo 3. *Tiempo de Aventura 4. Libro de lectura. Ed. Plus Ultra (1983).*

¿Y quiénes
eran los
indígenas?



Carolina comentó en el grupo la noticia acerca del hallazgo de ruinas indígenas.

—¿Y quiénes eran los indígenas? —pregunta Marcelo un tanto desmemoriado.

¿No te acordás? Una buena cantidad de detalles conocemos. Hasta lo leímos en un trabajo del periódico escolar del mes pasado —contesta Luciana.

—Pero claro, eran los pobladores primitivos de nuestro actual territorio y de toda América —dice Carolina.

—También se llamaron aborígenes —acota Jorge.

—Formaban tribus. Entre ellos estaban los diaguitas, tobas, matacos, guaraníes y otros más. Pero los indígenas de nuestro territorio no alcanzaron un nivel cultural alto —habla ahora la señorita Noemí, que durante los recreos comparte las conversaciones de los chicos como si fuese una amiga muy querida.

Y sigue diciendo:

—En cambio otro grupos indígenas de América llegaron a constituir poderosas civilizaciones con realizaciones culturales asombrosas. Entre ellos podemos citar a los Incas y a los Aztecas, cuya historia se sigue rastreando aún hoy.

—¡Qué interesante la tarea de los expedicionarios en busca de los elementos indígenas! —comenta entusiasmada Carolina—. A lo mejor... —dice.

Y aunque no continúa hablando, los chicos la miran seguros de que ha nacido en ella, un plan de aventura: investigar la historia de nuestros propios indígenas...

A lo mejor... —contestan a coro los demás, guiñándole un ojo, en promesa de que, una vez que terminen de correr la aventura del tesoro, la acompañarán en la nueva empresa.

Lecturas sugeridas

- Teobaldo, Mirta y María Andrea Nicoletti (2007). Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares. 1886-1940, *Quinto Sol*, N° 11, pp. 169-194.

Recursos para saber más

- Nagy, M. (2017). Educación y Pueblos indígenas: Ayer y hoy. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), pp. 55-78.

- Martínez, Laura, Gabriela Nacach y Milagros Vilar (2020). Notas sobre la diversidad cultural en la formación docente: trayectos comunes y desafíos a futuro. *Territorios Escolares*. Revista del Nivel Superior del Normal N° 1, pp. 26-33.

- Artieda, Teresa (2005). Los discursos escolares sobre los indígenas. Continuidades y rupturas a fines del siglo XX. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), pp. 59-74.

Actividad: Propuesta de intercambio colectivo

Proponemos algunos interrogantes para sumar a la discusión que comenzamos con la actividad “Explorando las representaciones visuales sobre los pueblos indígenas”: ¿Encuentran alguna continuidad entre los ejemplos compartidos y las imágenes encontradas en internet? A partir de la lectura sugerida, ¿qué categorías del texto de Teobaldo y Nicoletti podríamos incorporar para describir esas imágenes (por ej., el indígena salvaje, en clave natural, clasificado, etc.)? ¿Encontramos estas representaciones en discursos escolares actuales?

En relación a las imágenes encontradas y a las representaciones presentes en los manuales escolares podemos establecer como puntos en común lo que sostiene el texto de Teobaldo y Nicoletti: “Los indígenas son despojados de las categorías del tiempo y del espacio y se transforman en ahistóricos”. Observamos imágenes y leemos fragmentos que hablan sobre ellos como sujetos del pasado (pensemos en las ilustraciones en blanco y negro, o la utilización de los verbos en pasado), no vinculados a los acontecimientos de la historia nacional (imaginemos nuestro recorrido escolar y todo lo que no nos han contado...), congelados en un tiempo lejano, en un entorno también lejano, con vestimentas diferentes, alejados de la figura del ciudadano “normal” (tal como lo observamos en las imágenes que encontramos por Internet).

Reflexionemos en cómo esas representaciones “funcionan como parámetros de exclusión”, tratándolos como un elemento más del paisaje natural, haciendo “una descripción exhaustiva de sus características físicas” o explicando “su carácter en función de la geografía que habitan”. [...] Creo que está muy presente aún la idea de que el indígena ha sido superado por la civilización o bien que ha sido eliminado: “el indio ya no existe, pertenece a un pasado no necesariamente nacional”. Y en todo caso, así cuando se los incluye en el relato, se lo hace homogeneizando y borrando las diferencias culturales. (Mariela Catalano, ENS1, 2020)

Cursé la primaria entre el 96 y el 2002. Las representaciones sobre los indígenas que conocí en mi escuela están muy relacionadas a todo lo que venimos hablando, la idea de que los pueblos originarios ya no existen, la idea de que la campaña al desierto no fue un genocidio, la idea de que descendemos de los barcos, de que los aborígenes eran salvajes, incultos, otrxs muy distintos a nosotrxs.

(Dolores Mallo, ENS1, 2020).

Como mencionaba la semana pasada en mis comentarios, empecé a recordar mi trayectoria escolar en relación con este tema. Mi experiencia se parece mucho a los manuales escolares presentados por las profesoras Nacach y Vilar. Creo que desde siempre, inclusive hoy, se intenta marcar ciertas categorías sobre los pueblos indígenas evidenciando sólo sus diferencias y características físicas, dejando fuera sus identidades. Hablo en presente porque las imágenes que exploramos la semana pasada siguen siendo las mismas. En estas imágenes no se ven a los descendientes contemporáneos de los pueblos indígenas. Hasta el color de las imágenes, algunas en blanco y negro, nos hablan de una época pasada. Qué gran tema el color de las imágenes, ¿no? Es terrible presentarle a nuestros alumnos/as figuritas de Billiken o fotos blanco y negro que seguro condicionan un tiempo pasado. Sin ir más lejos, al tratar de "diferenciar" al indígena del "hombre europeo" se lo posiciona en un lugar de inferioridad que, como ya sabemos, lo único que hace es posicionarlo en la condición del "OTRO". Un OTRO al que, como mencionan Mirta Teobaldo y María Andrea Nicoletti, se le atribuyen las categorías de: salvajes, incivilizados, dominados, arqueologizados, incapaces de educar. Sabemos que todo esto lleva un largo proceso histórico que tiene sus inicios desde la conformación del Estado-Nación, con el objetivo claro de la construcción de una "identidad nacional". [...] Lamentablemente este proceso de nacionalización dejó afuera a muchas comunidades que forman parte de nuestro verdadero repertorio cultural, nuestra verdadera identidad. Qué difícil es para muchas personas decir "mi bisabuelo perteneció a una cultura indígena"... ¡qué difícil es decir "yo soy parte de esa cultura"!

(Sarella Soledad Solis, ENS1, 2020).

Comparto todo lo dicho hasta ahora, por momentos me lleva a cuestionarme muchas cosas, entre ellas, cómo abarcamos en nuestra formación y en nuestro ejercicio la gran diversidad de estereotipos con los que convivimos diariamente. Como sostiene el colectivo feminista (que creo comparte más de una reivindicación con estas comunidades), lo que no se nombra no existe y a esta población difícilmente se la menciona o se la conoce más allá del estereotipo. Pienso en la importancia de acercar a nuestros alumnos la otra parte de la Historia.

Como comentábamos en la clase sincrónica, el sentido común demoniza e invisibiliza a la población indígena, y muchas veces, por los recortes de contenido, por desconocimiento o por falta de problematización tendemos a reproducir esto. Comparto la pregunta de Karen, sobre si seguiremos reproduciendo los estereotipos, pero me gustaría sumar, ¿no debería toda nuestra formación estar atravesada por esta idea? ¿Cómo logramos transmitir esta problematización desde otros lugares? ¿Sólo se puede enseñar cuando se estudia la época colonial? Desde ya que no, porque si no, nos estaríamos limitando a entenderla como una comunidad "muerta".

(Lola Knutdsen, ENS1, 2020).

Honestamente no dejo de asombrarme la cantidad de cosas que unx desconoce por la falta de información en los diferentes medios e incluso en la educación de cada unx. En esta materia realmente pude ver la otra cara de la historia que nos vienen inculcando a lo largo de toda nuestra trayectoria escolar [...]. Me duele pensar que la sociedad tuvo que arrastrar (porque así lo siento yo) a lxs indígenas a dejar de reconocerse como tales para evitar actos de violencia, agresión, discriminación y degradación pero que además, adentrándonos en el discurso que se ha dicho durante décadas e incluso se sigue replicando, sigamos teniendo situaciones en donde se expanda “la imposición de referentes patrióticos a través de los cuales las personas se identificaban y marcaban diferencias con otras que no eran capaces de ser “civilizadas”, como fue el caso de los pueblos indígenas”. [...]

Siendo más consciente y cada vez adentrándome (y adentrándonos) en cómo nos han enseñado la historia de estos grupos [...] debemos empezar a hacer este trabajo en profundidad como fuimos analizando a lo largo de todo este foro, debemos tener la responsabilidad de indagar el material con el cual vayamos a trabajar, analizar el recorte que se está haciendo de las imágenes seleccionadas, analizar las voces que están participando de los diversos textos y poder eliminar esos relatos hegemónicos sobre el “ser” argentino y la negación de la “otredad” que solo siguen construyendo la desigualdad social y cultural que podemos observar en nuestra región.

(Iván Orda, ENS1, 2020).

3. Representaciones en materiales escolares: algunas continuidades

Familia: Comenzamos a trabajar el 12 de octubre. Por eso vamos a hacer un traje de aborígen. Necesitamos un rectángulo de lienzo blanco o sábana blanca para poder teñirlo con anilina. Y si tienen cueros, plumas, retazos de tela, etc., que también nos sirven, para confeccionar los accesorios.

Cuaderno de comunicados. Jardín de Infantes,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018

En las secciones pasadas estuvimos explorando imágenes y discursos acerca de los pueblos originarios. El ejercicio de búsqueda de imágenes en Google permitió evidenciar algunas cuestiones que fueron retomadas en el espacio de intercambio colectivo. Algunas ya no nos sorprenden, como la frecuente ubicación de los indígenas en áreas rurales. Abundan las fotografías que retratan en blanco y negro a ciertos pueblos (como el tehuelche o el selk'nam), contribuyendo al relato de la “extinción”, el uso de infografías o imágenes que los presentan como piezas en el museo o arqueología y, en otros casos, indígenas posando junto a empresarios en exposiciones internacionales. También nos preguntamos por la procedencia de ciertas imágenes y su adecuación a la vida cotidiana de estos pueblos. En algunos casos no se corresponden con el pueblo en cuestión o se usan para representar a más de uno, como si fuesen lo mismo. Esto no es casual, ya que una de las cosas que ocurrió con la conformación del Estado fue el cambio de estatus: las naciones indígenas, cada una con sus particularidades, pasaron a ser denominadas “tribus” —eliminando con esta palabra toda organización política— o “indios”, a secas (ver recuadro pág. 43).

Probablemente hayamos encontrado representaciones similares en contenidos de distintas áreas de nuestra trayectoria escolar. Esto puede darnos algunas pistas para responder los siguientes interrogantes, sobre los que avanzaremos en breve: ¿Se mantienen las representaciones? ¿Cómo ingresan en las aulas? ¿Se reproducen en materiales y propuestas actuales? ¿Pueden coexistir con otras representaciones? ¿Cómo lo hacen?

Proponemos seguir avanzando sobre estos temas, a partir de la presentación de casos y el análisis de algunos materiales, actividades y clases cuya circulación —a diferencia de lo que estuvimos viendo hasta ahora— es muy reciente. El objetivo es poner en debate la coexistencia entre un enfoque más respetuoso de la diversidad cultural (y los sostenidos intentos de renovación curricular en la temática) y el uso de recursos que responden a versiones arquetípicas y tradicionales. Estos últimos, como veremos, siguen reproduciendo de diferentes modos las representaciones e imaginarios que hemos estado analizando acerca de los pueblos indígenas, como es el relato de su extinción.

3.1. ¿A qué pueblo originario te hubiera gustado pertenecer?

El primer material que presentamos es una actividad que se propone a lxs niñxs en una escuela primaria pública del conurbano bonaerense en 2018: localizar a ciertos grupos en el mapa. El mapa funciona aquí como un recurso que distribuye geográficamente a las poblaciones y las delimita en función de imágenes estáticas. Veamos algunos de los problemas que supone este tipo de representación, en general, y los que acarrea en esta actividad, en particular.



Imagen 12. Actividad presentada en una escuela primaria pública de la Provincia de Buenos Aires, 2018.

Como resultado de una operación frecuente en las aulas (*localizar en el mapa*), en esta actividad la presencia de los pueblos indígenas en el territorio argentino queda plasmada en un **mapa**, con señalamientos tajantes de límites estatal-nacionales (y a menudo también provinciales), que responden muchas veces a esquemas de otros momentos históricos. Sabemos que la presencia de estos pueblos es anterior a la delimitación de estas fronteras, que preexisten a los límites de los Estados-nación, y que la mayoría de estos grupos se han desplazado (han sido obligados a desplazarse), y que continúan haciéndolo. En este sentido, el uso del mapa muchas veces contribuye a cristalizar dinámicas históricas y a desconocer complejos procesos de movilidad interna; lo que ha llevado a ocultar, por ejemplo, que en el territorio de la provincia de Buenos Aires reside la mayor cantidad (y diversidad) de población indígena del país¹⁵. Del mismo modo, no da cuenta de las recientes migraciones desde los países limítrofes, a partir de las cuales personas y familias enteras arriban a las periferias de las grandes ciudades de todo el país.

Por otro lado, la actividad expone también **designaciones erróneas** en los nombres de estos pueblos. ¿Las habían escuchado? Por ejemplo, se nombra como “matacos” a los wichi. Esta palabra significa “animal de poca monta” y fue acuñada por los españoles en los primeros contactos, mostrando una carga peyorativa. También se señala en el mapa al pueblo “yámana”, cuando sus miembros se autorreconocen como pertenecientes al pueblo yagán y denominan a su lengua “yámana”. Esto también ocurre, por ejemplo, con la denominación del pueblo selk’nam como “ona”. Puede parecer un dato menor pero no lo es, ya que expone las maneras en que la identidad se impone externamente y sin tener en cuenta las formas en que los propios pueblos se nombran y deciden ser nombrados. Si investigamos el origen de estas formas de designar y sus sucesivas reformulaciones, observaremos cómo estos nombres llevan las huellas de los procesos de colonización. A lo largo del tiempo, estas *identidades impuestas* (Nacuzzi, 1998) se llenan de un contenido que no tenían en un principio y, junto con otras denominaciones adjudicadas a los diversos grupos externamente (“nómades”, “sedentarios”, “tribus”), van construyendo ideas erróneas y/o parciales sobre los pueblos indígenas.

Las **imágenes** que acompañan los nombres de los pueblos también resultan interesantes para reflexionar. Son dibujos que responden a una representación estereotipada acerca del “ser indígena”, que suele reproducirse en otros materiales destinados a niñxs (como el ejercicio de matemática en la imagen 9): observemos las vestimentas, los accesorios (collares, plumas, vinchas) y los instrumentos (arcos, flechas, ¿espadas?). Son imágenes que suelen reproducir la idea del “indio puro” y

¹⁵ Según los datos del último censo (INDEC, 2010), en la Provincia de Buenos Aires reside casi una tercera parte de la población indígena de la Argentina: el 31,3%. En la región Metropolitana, compuesta por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los 24 partidos del Gran Buenos Aires, de un total de 12.806.866 habitantes, 248.516 personas se autorreconocen descendientes de, o pertenecientes a un pueblo originario.

una mirada hacia las culturas y las identidades como estáticas y ahistóricas. Sin importar dónde y cuándo nos situemos, la imagen se mantiene siempre igual, no cambia.

Finalmente, esta actividad combina la afirmación de que los pueblos indígenas residen actualmente en el territorio argentino con la siguiente **pregunta**, dirigida a lxs alumnxs: “¿A qué pueblo originario *te hubiera gustado pertenecer?*”. El modo y tiempo verbales utilizados implican que *ya no es posible pertenecer a alguno* (¿acaso porque no existen?), es decir, anulan toda posibilidad de ser/pensarse indígena hoy. La respuesta a esta pregunta supone que aceptemos un enunciado de base, que está implícito: “si existieran los pueblos indígenas...”. Pasamos así de una identidad impuesta desde afuera (por ej., designarlos “matacos”) a una identidad negada (“no existen”). Asimismo, otra interpretación de esta consigna podría llevarnos a pensar que lxs destinatarixs de la actividad no pueden pertenecer a los pueblos indígenas porque, si existen, *no están en la escuela*.

Esto nos lleva a imaginar las múltiples incidencias que puede tener, no solo para lxs alumnxs, sino también para otrxs actorxs escolares, cuya identidad se cuestiona, se niega o se anula. Y al mismo tiempo nos lleva a interrogarnos acerca del objetivo que se persigue con esta actividad, qué tipo de aprendizajes (des)habilita, qué representaciones construye e instala en los sentidos sociales.

3.2. La familia mapuche del pasado

El aislamiento preventivo, social y obligatorio (ASPO), causado por la pandemia de COVID-19, expuso que muchas de estas representaciones continúan vigentes. Una incipiente gestión nacional de gobierno y la necesidad urgente de dar continuidad educativa impulsó los materiales de **Seguimos educando**. En radios, canales de televisión y a través de materiales gráficos, el Estado fue construyendo, semana a semana, una serie de actividades y propuestas pedagógicas para acompañar a lxs niñxs, lxs jóvenes y las familias.

En el Cuaderno 1, correspondiente al mes de abril de 2020, se publicó la siguiente actividad para Primer grado (ver Imagen 13). En el texto, el uso permanente de los **verbos en tiempo pasado** reproduce un imaginario según el cual en la actualidad el pueblo mapuche no existe: se trata de “familias lejanas” que “existieron” en “el pasado”. Así, se instala una diferencia respecto de las familias a quienes se dirige esta actividad (ese “ustedes” no parece incluir a lxs indígenas). La imagen que acompaña al texto, a su vez, reproduce una representación similar a las que venimos observando en nuestras búsquedas; no sabemos ni de dónde surge ni quién la realizó y, por el contexto, pareciera ser una imagen del siglo XIX.

En este caso, las críticas no se hicieron esperar. En las redes, distintas organizaciones indígenas denunciaron contenidos que llamaron estigmatizantes sobre su pueblo. Entre ellas, la Confederación Mapuche de Neuquén presentó ante

el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo) **una denuncia al Ministerio de Educación de la Nación**, el 24 de abril de 2020. También el Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI) se pronunció al respecto mediante una **carta abierta al MEN** en la que expresó su preocupación por el retroceso “en la implementación de la Política Pública para la EIB”.

FAMILIAS LEJANAS Y CERCANAS

A LO LARGO DEL TIEMPO Y EN DISTINTOS LUGARES, EXISTIERON DIFERENTES FAMILIAS Y FORMAS DE ORGANIZAR LA VIDA COTIDIANA.

ACTIVIDADES PARA HOY

CON AYUDA, LEAN EL TEXTO Y OBSERVEN LA IMAGEN PARA CONOCER CÓMO VIVÍAN LAS FAMILIAS MAPUCHES EN EL PASADO.



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 LAS 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 US-TEDES? ¿EN QUÉ SE PARECEN?

Imagen 13. Actividad publicada en el Cuaderno 1 para primer grado de la serie *Seguimos Educando*. Ministerio de Educación de la Nación, abril de 2020.

Tras las duras críticas y la denuncia realizada, el Ministerio de Educación de la Nación levantó inmediatamente el contenido del Cuaderno 1 y se propuso rectificarlo de acuerdo a las observaciones sugeridas. Además, emitió **un comunicado** manifestando su compromiso con los pueblos indígenas en su sitio web el 26 de abril de 2020.

En este último comunicado se hace referencia a otros materiales que se han producido desde la órbita del Ministerio, que presentan un abordaje sobre estos pueblos que difiere notablemente de la propuesta presentada en el Cuaderno 1 de *Seguimos educando*. ¿Qué interesante, no? Porque muchas veces, cuando decimos “es responsabilidad del Estado” o “el Estado debería” no nos damos cuenta de que el Estado está constituido por personas que llevan consigo representaciones y formas de ver el mundo. ¿Quizás algo parecido ocurre con el campo educativo? ¿Cómo podríamos explicar este “error involuntario” al que alude el Ministerio a través de su comunicado? ¿Qué nos dice acerca de los procesos de construcción y reproducción de imaginarios y representaciones sociales?

Compartimos a continuación la rectificación de la actividad sobre las familias mapuche, incluida en el **Cuaderno 3**. ¿Qué les parece esta nueva propuesta? ¿Qué aspectos se señalan y refuerzan aquí? ¿Qué nos dicen las nuevas imágenes incluidas?

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

Imagen 14. Actividad publicada en el Cuaderno 3 para primer grado de la serie *Seguimos Educando*. Ministerio de Educación de la Nación, mayo de 2020.

3.3. Una clase pública de Ciencias Sociales: “Pueblos originarios: Los yámanas”

A continuación, les proponemos explorar una serie de clases de Ciencias Sociales emitidas por la TV Pública durante el ciclo *Seguimos educando* en las que se desarrollaron contenidos sobre pueblos originarios para alumnxs de nivel primario de todo el país. Vamos a centrarnos en la clase donde se presenta a uno de estos pueblos: llamémoslo, como se expresa allí, “yámana”. Pero antes de ver el video que les compartimos como material para esta sección, lxs invitamos a leer un breve texto de presentación acerca de este pueblo, extraído del tomo “Estamos” de la colección *Con nuestra voz*:

Luego de habitar el territorio austral por miles de años, en el siglo XIX los pueblos originarios de Tierra del Fuego debieron enfrentar la llegada de navegantes europeos.

No solo la colonización pastoril a través de las grandes estancias, hacia fines del siglo XIX, marcó su destino. Los kawésqar y yaganes, grupos fundamentalmente canoeros, vieron disminuidos sus recursos alimenticios a partir de la intensa explotación comercial de mamíferos marinos y cetáceos.

Paralelamente a este proceso, la misión anglicana de Ushuaia, fundada por el Reverendo Thomas Bridges en 1869, contó con una presencia mayoritaria de yaganes. Debido a las epidemias de tuberculosis y pulmonía, el hacinamiento y la introducción de hábitos occidentales ajenos a su cultura, este grupo fue diezmado. En 1885, cuando el Estado argentino otorgó a Bridges tierras en Bahía Harberton, algunos de los sobrevivientes de la misión fueron a trabajar a su nueva estancia como peones. A partir del Tratado de Límites de 1881, que fijó las fronteras entre Argentina y Chile, el pueblo yagan fue dividido en dos grupos que pasaron a formar parte de dos Estados nacionales distintos, a cada lado del Canal de Beagle.

Su lengua, el yámana, sufrió la misma violencia que los miembros del pueblo. Desde 2012, los yaganes comenzaron a recuperar su identidad colectiva con renovada energía desde la recuperación de las crónicas históricas y en los relatos de una abuela que vive en Puerto Williams, en Chile. A partir de estos intercambios, también, el pueblo yagan busca la revitalización de su lengua como parte de la identidad colectiva. (Ministerio de Educación de la Nación, 2015a: 112-113).

Lxs invitamos ahora a que observen los videos de las clases¹⁶ con detenimiento y sugerimos que tomen nota de los aspectos que les hayan llamado la atención.

Luego les proponemos que reflexionemos sobre el enfoque que se asume en esta clase: ¿cómo se define el territorio de cada pueblo? (recordemos la actividad del mapa de esta misma sección). ¿Qué les parecen las imágenes que acompañan la

¹⁶ Disponibles en: <https://www.youtube.com/watch?v=C1Np9m5stDo> y <https://www.youtube.com/watch?v=jym5D4Ja1Ro>

clase? ¿Cómo se presenta su organización social, su forma de subsistencia, su vestimenta? ¿Los miembros de los pueblos yagán y qom/toba, ¿seguirán alimentándose y vistiendo de esta manera?

Como conclusión a estas clases, se proponía una actividad de cierre que resume en un cuadro comparativo lo estudiado acerca de dos pueblos, el “pueblo toba” y el “pueblo yámana”, como puede verse en esta imagen tomada de [uno de los videos](#):

| | PUEBLO TOBA | PUEBLO YÁMANA |
|-----------------------|--------------------------------------|---|
| REGIÓN | CHACO, FORMOSA | ISLAS TIERRA DEL FUEGO |
| NÓMADES O SEDENTARIOS | NÓMADES | NÓMADES |
| VESTIMENTA | CUEROS YAGINETE PEUMAS | CUEROS DE ANIMALES GRASA DE ANIMALES |
| ALIMENTO | PECES, VEGETALES VAINAS, ALMORZOS | PECES MOLUSCOS |
| ACTIVIDADES HOMBREROS | CAZAR PESCAR | CAZAR PESCAR |
| ACTIVIDADES MUJERES | COLECCIÓN DE FRUTOS TEJER | BAILAR |

Imagen 15. Captura del video de la clase de “Seguimos educando” para 2° y 3° grado, del 8 de mayo de 2020.

Además de los nombres utilizados para referirse a cada uno, ¿qué les sugiere la clasificación que distingue a los pueblos entre “nómades” y “sedentarios”? La contraposición entre **nomadismo** y **sedentarismo** ha sido complejizada por la investigación antropológica y desestimada en muchos casos, por no representar la complejidad de las formas de organización política y social de los pueblos indígenas y también por identificar el nomadismo con la barbarie y el sedentarismo con la “civilización” (ver recuadro, pág. 42). ¿Qué significa que se sigan utilizando todavía estas definiciones en las clases? ¿Qué elementos en común encontramos con otras actividades y propuestas compartidas?

3.4. Para seguir pensando...

En esta sección estuvimos profundizando sobre materiales e incluimos actividades recientes que tienden a reproducir, en muchos casos, las representaciones sobre los pueblos originarios que predominaron durante gran parte del siglo XX, que hemos observado en los materiales del archivo histórico de la ENS N°1 y con las que varixs

autorxs han discutido. Vimos cómo estos imaginarios, en la actualidad, no tienen que ver necesariamente con las personas (y sus buenas o malas intenciones) sino que se trata de una construcción sociohistórica muy arraigada en la sociedad. La idea es que estos ejemplos nos permitan seguir dialogando y enriqueciendo nuestras miradas, entendiendo que es enorme la complejidad y que en muchas ocasiones no tiene que ver con que las personas que produzcan o reproduzcan estos contenidos sean “buenas” o “malas”, sino en muchos casos, que portan discursos construidos históricamente y que reproducen acríticamente.

A su vez, nos interesa mostrar que estos materiales y actividades contienen presupuestos teóricos y enfoques que han sido ampliamente debatidos por varias disciplinas de las ciencias sociales y humanidades; entre otras, por el campo de investigación en antropología y educación en Argentina. En particular, el análisis etnográfico llevado a cabo en las aulas desde hace más de veinte años nos permite reflexionar sobre ciertas formas de construir el conocimiento escolar y quizás comprender su continuidad en el tiempo.

La enumeración de “rasgos” o características de los pueblos indígenas suele asociarse a una idea de falsa totalidad, como si las sociedades indígenas pudieran conocerse por medio de la esquematización de “pautas” presentadas por fuera de sus condiciones de producción histórica (Novaro, 2003). También podemos advertir el problema que conlleva el uso de comparaciones descontextualizadas, que toman estos “rasgos” de manera estática y simplista, y tienden a forzar semejanzas y contrastes con lo que se asume como “propio”.

Como señala Gabriela Novaro (2003), estas propuestas o actividades propician

[un] comparativismo asistemático e ingenuo (tanto en alumnos como en docentes) que asimila rasgos aislados sacados de contexto, haciendo que las prácticas pierdan el sentido que debieron tener o tienen en la sociedad indígena. Estas comparaciones, además, se basan muchas veces en la universalización de “lo nuestro”, presentado como homogéneo e inmutable. La comparación, de esta forma, no lleva al cuestionamiento de lo propio [...], sino que lo mismo aparece presentado como parámetro de normalidad a partir de lo cual se evalúa la racionalidad de lo que se asemeja y se diferencia (Novaro, 2003: 211).

Tanto la enumeración de rasgos como el ejercicio comparativo son actividades de clase que suelen estar interrelacionadas y permiten explicitar la noción de *cultura* que subyace en quienes las llevan adelante. En este punto, entendemos que toda discusión sobre modos de abordar la enseñanza de los pueblos indígenas conlleva un debate sobre qué conceptos de cultura se construyen y circulan en las instituciones educativas.

Es importante repensar ideas de sentido común que aún persisten en distintos espacios de formación, como la idea de cultura entendida como conjunto

de pautas culturales que se corresponden con una lengua, una nación, un territorio, un estado o una sociedad. Como nos propusimos mostrar en los ejemplos de esta sección, estas concepciones cristalizadas sobre la cultura muchas veces obstaculizan la incorporación de un análisis sobre el presente de los pueblos indígenas, sus transformaciones a través del tiempo, los modos de pensar su lugar en los imaginarios nacionales.

El espacio escolar es un ámbito privilegiado para acceder a la complejidad de estas concepciones en la vida cotidiana, y desafía permanentemente a pensar las relaciones entre tradición y renovación, la circulación de recursos y sus apropiaciones cambiantes, la superposición entre discursos (Martinez y Diez, 2019). En ese sentido, es importante construir una mirada crítica para poder ver cómo los materiales que hemos analizado contribuyen a la deshistorización y caricaturización de los pueblos indígenas. Dicha mirada es posible cuando se reconoce la memoria conceptual que cargan las imágenes y discursos escolares.

Asimismo, la discusión sobre estos imaginarios constituye una demanda de los pueblos originarios sostenida en el tiempo e interpela fuertemente a la institución escolar. Por ello, es necesario resaltar la profunda intersección entre las dimensiones pedagógica y política en el debate por las representaciones sobre los pueblos históricamente subordinados, como condición para comprender el carácter transversal del marco intercultural.

Recursos para saber más

- Martinez, Laura y María Laura Diez (2019). La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 45, pp. 15-30.
- Nacuzzi, Lidia (1998). *Identidades impuestas. Tehuelches, aucas y pampas en el norte de la Patagonia*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.
- Novaro, Gabriela (2003). “Indios”, “Aborígenes” y “Pueblos originarios”. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de concepciones escolares. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 1, N°1, pp. 99-219.

4. La discusión sobre la transversalidad

Todos los pueblos se benefician con un enfoque educativo intercultural, lo que permite apreciar y enriquecerse en la diferencia en el sentido humano, cultural; y desarrollar habilidades que posibiliten la convivencia en la diversidad. No abordar la diversidad implica no educar para la valoración del otro, y las consecuencias de la homogenización se traducen en problemas de convivencia escolar, racismo, discriminación y prácticas que vulneran los derechos de los educandos y empobrecen nuestra condición humana.

Elisa Loncón, 2013

En esta sección pondremos en discusión la idea de *transversalidad*, uno de los mayores desafíos que tiene la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para lograr incidir en la población en su conjunto, contribuyendo a visibilizar la riqueza lingüística y cultural de nuestro país y a fomentar una transformación del sentido común acerca de nuestra identidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2015a).

Así como otros contenidos del nivel primario, tales como Ética o Educación Sexual Integral, la EIB supone, entre otras cosas, un abordaje transversal de los contenidos a enseñar. Sin embargo, muchas veces ocurre que relacionamos las lenguas y culturas indígenas con algunos ciclos o grados específicos. Esto tiene que ver con el lugar que ocupan estos contenidos en los diseños curriculares del nivel primario o los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)¹⁷. Parece una contradicción, ¿no?

Es importante señalar que la incorporación de la transversalidad es una decisión ética y, por lo tanto, política; en este sentido, requiere de un enorme compromiso por cuestionar nuestros propios supuestos y visiones del mundo heredadas o aprendidas. Es cierto que no se trata de algo sencillo, sin embargo, tenerlo presente y abogar por ello nos permitirá pluralizar nuestras miradas y no destinar a los “márgenes” o a un espacio acotado o recortado la historia de los pueblos indígenas, su presente, sus cosmogonías y formas de construir el conocimiento, sus identidades, sus prácticas.

Puede parecer difícil incluir transversalmente la EIB, sobre todo porque, como hemos visto en estas páginas, conocemos bastante poco de esas realidades y, lo que conocemos, parece estar permeado por representaciones y discursos que ven a los pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas como “exóticxs”, “lejanxs”, “pobres”, “bárbarxs” o “extintxs”. Sin embargo, ya contamos con algunas herramientas para empezar a discutir. Pensemos: ¿cómo es la estética del aula en la que damos clases? ¿Podemos reorganizarla en función de la diversidad

¹⁷ Los NAP son los contenidos comunes del sistema educativo argentino. Se trata de un conjunto de temáticas y saberes que transmite la escuela a todxs lxs estudiantes del país, más allá de las particularidades sociales, culturales y territoriales.

lingüística? ¿Podemos trabajar contenidos de Educación Sexual Integral (ESI) desde una perspectiva que incluya a los pueblos originarios o hablantes de lenguas indígenas? ¿Cómo incorporamos estas identidades y culturas en las imágenes que elegimos para realizar una actividad? ¿Qué articulaciones podríamos hacer con otras áreas, como música, inglés, educación física?

Hay escuelas, como vimos en el caso de la escuela N° 10 Distrito Escolar 5, donde se definió un espacio curricular específico para el guaraní (Azar y Nacach, 2020)¹⁸. También hemos visto, por ejemplo, que muchas provincias de nuestro país tienen docentes indígenas que trabajan en pareja pedagógica con docentes no indígenas o que están a cargo de una asignatura donde enseñan la lengua y cultura de su propio pueblo. Somos conscientes de que algo se transforma en el espacio escolar cuando tocamos algunos temas, así sea con mínimas intervenciones, como llevar un libro plurilingüe a clase y dejarlo “por casualidad” arriba del escritorio, tal como lo describe con enorme sensibilidad Roque Fusaro (2020). Es importante tener presente que, de no trabajar estos contenidos, muchxs chicxs y adultxs no se verán respetadxs en sus identidades, lenguas y culturas.

4.1. La transversalidad y los diseños curriculares

De la misma forma en que lo hicimos con las lenguas indígenas y su inclusión en los diseños, en esta sección reflexionaremos sobre esta temática en las distintas áreas del conocimiento del nivel primario. Volvamos a los materiales con los que nos formamos. Pensemos nuevamente en los diseños y los lineamientos curriculares — nacionales, provinciales y del GCBA— que, en consonancia con la legislación vigente, recuperan estos contenidos y funcionan como una “hoja de ruta” para nuestras clases. Volvamos también al documento “La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo nacional” ([Resolución CFE N° 119/10](#)), para repensar la cuestión de la transversalidad y la construcción colectiva del conocimiento y los contenidos curriculares en el marco de la EIB. Tengamos en cuenta las fechas de elaboración y publicación de estos documentos, así como su alcance.

Un ejercicio útil para observar la transversalidad de estos contenidos es hacer una búsqueda en los diseños curriculares a partir de ciertas palabras clave. Podemos probar colocando en la herramienta de buscador de nuestro lector de PDF o navegador (en general, lo abrimos con la combinación de teclas “Ctrl + F”) las

¹⁸ En el mes de abril de 2021, mientras preparábamos esta publicación, el profesor a cargo del espacio de lengua y cultura guaraní, Ignacio Báez, descubrió con sorpresa que el contrato a través del cual trabajaba en la escuela había sido rescindido por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires sin ningún aviso y ninguna explicación. De alguna manera, esta situación vuelve a poner sobre la mesa las decisiones políticas de un Estado frente a la apertura o cierre de espacios como este, ganados mediante la lucha de toda una comunidad educativa por el derecho de lxs niñxs a poder aprender en su propia lengua y revalorizar su identidad cultural.

palabras “indígena”, “originarios”, “aborigen”, “pueblo” y observar los contextos en que aparecen. También pueden sumar otras que les parezcan adecuadas en su búsqueda. Seguramente muchxs puedan anticipar dónde y cómo aparecen estas palabras. Quizás sepan o recuerden que en el Diseño Curricular de CABA “sociedades indígenas” es un contenido de Ciencias Sociales para el segundo ciclo (4° grado), o que en el primer ciclo se incluyen las sociedades indígenas preeuropeas como parte del bloque “Pasado y presente” del área “Conocimiento del Mundo”. Y, como ya mencionamos varias veces a lo largo de estas páginas, también las efemérides sirven para construir “espacios para la diversidad”, si es que existe algo así: a veces ocasionales, anecdóticos, descontextualizados...¹⁹

Pero no nos quedemos con esto. ¿Cómo podemos superar la idea de que sólo se puede hablar de las culturas, identidades y lenguas indígenas en ciertas “ocasiones” o eventos específicos? ¿Qué pasa en el resto del año y en las demás áreas? ¿No se vuelve a hablar acerca de pueblos originarios o de hablantes de lenguas indígenas?

La sección pasada vimos el caso del pueblo mapuche representado en el cuaderno de *Seguimos educando* y su posterior rectificación por parte del Ministerio de Educación de la Nación. Este caso resulta interesante para mostrar cómo se conciben los pueblos indígenas en los contenidos curriculares, algo que ha sido investigado también en los discursos escolares de otras épocas (por ej., Teobaldo y Nicoletti, 2007; Artieda, 2005). La actividad propone una comparación que sitúa dos temporalidades: una familia del pasado (los mapuche) con las familias de lxs alumnxs en el presente. ¿Cómo podríamos repensar esta configuración sin negar el presente de estos pueblos? ¿Cuál es el lugar de la historia y cuál el de la actualidad? Un presente marginal frente a una historia —o un pasado— extenso quizás repercuta en la forma en que construimos nuestras representaciones sobre estos colectivos sociales.

Les proponemos explorar cómo se presentan estas relaciones en los lineamientos curriculares. Para eso, compartimos algunos fragmentos que resultan interesantes para profundizar en el enfoque para la enseñanza de las Ciencias Sociales incluido en los NAP y vincularlo con las propuestas de clase o materiales didácticos que hemos estado analizando.

«Las sociedades a través del tiempo»

La perspectiva histórica adoptada en estas propuestas de enseñanza concibe la Historia como un campo de conocimiento que se ocupa de estudiar el conjunto de las manifestaciones y realizaciones del hombre en sociedad a través del tiempo.

¹⁹ También las efemérides pueden dar cuenta de otros eventos que suelen pasar desapercibidos en el calendario escolar pero también nos convocan, como el Wiñoy tripantu - We tripantu en el pueblo mapuche y mapuche-tehuelche o el Intiq Raymin en los pueblos andinos. Al respecto, se puede consultar el material [Efemérides interculturales](#).

El campo de análisis no se restringe, como sucedía tradicionalmente, a la esfera de la política, sino que se extiende a las más variadas expresiones de la experiencia humana en sociedad. Los particulares modos en que los hombres y las mujeres resuelven su subsistencia y su reproducción material; las formas en que organizan la sociedad, en que definen sus intereses, dirimen sus conflictos, crean y recrean las instituciones jurídicas y políticas; el modo en que luchan por el poder, explican el mundo y la sociedad: estos diversos aspectos o planos de la realidad social son considerados de interés y relevantes para el conocimiento histórico.

Ninguno de esos planos de la realidad social tiene, no obstante, una existencia autónoma y puede comprenderse en sí mismo desvinculado de su contexto. Los distintos niveles o aspectos de la realidad social deben ser analizados en continua interacción y son parte de una totalidad que los historiadores tratan de restituir en toda su complejidad y dinamismo. [...]

Las configuraciones económicas, sociales y políticas, así como los acontecimientos históricos de toda índole son producto a la vez de variados, complejos e imbricados procesos. Por lo tanto, un enfoque que pretenda analizar una realidad muy compleja debe combinar la búsqueda de relaciones entre sus distintas dimensiones con el análisis de procesos de duraciones diferentes que intervienen en su conformación y cambio.

Y así entramos en la cuestión del tiempo y de los cambios que se producen en su discurrir. Las sociedades son dinámicas y complejas, existen sintonías y ajustes así como desajustes y rupturas entre sus distintos planos: se combina lo que permanece con lo que cambia, las transformaciones son continuas y cualquier situación revela estados de estructuración y desestructuración. Captar los cambios, explicarlos, descubrir las rupturas y lo que permanece constituye lo más genuino de la tarea del historiador. Por qué las sociedades cambian, a qué ritmo lo hacen, cuáles son las múltiples causas que intervienen en su transformación y qué procesos diversos se imbrican para producir el cambio son preocupaciones de una historia que no piensa en términos uncausales ni en determinaciones unívocas y lineales. [...]

En la perspectiva adoptada, las sociedades no son pensadas como armónicas. Aun en las más igualitarias existen asimetrías, diferencias de prestigio, estatus, poder. Los hombres luchan, entre otras cosas, por el acceso a los bienes, por la distribución de la riqueza, por distintas concepciones acerca de cómo organizar la sociedad. Los conflictos son de naturaleza múltiple: pueden expresar antagonismos socioeconómicos y también nacionales, regionales, ideológicos o religiosos. Asimismo, pueden ser la manifestación de una compleja combinación de varios de estos aspectos. A partir de las propuestas de enseñanza desarrolladas en estos Cuadernos se enfatiza la identificación de las características y causas de los conflictos así como de los actores que en ellos se configuran, los intereses y puntos de vista que defienden, los recursos que utilizan para hacerlos prevalecer y los consensos a los que eventualmente llegan. [...]

La adopción de este enfoque en las clases de Ciencias Sociales, al alentar el establecimiento de relaciones, la búsqueda de explicaciones multicausales, el reconocimiento del conflicto como constitutivo de la realidad social, la

identificación de distintos actores sociales y el conocimiento de múltiples perspectivas de análisis puede contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica y reflexiva».

Fragmento de “Enseñar Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo” (pág. 25 a 27).
Extraído de: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2007).
Cuadernos para el Aula: Ciencias Sociales 6.

«Para seguir pensando la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. Desafíos y propuestas

[...] También es posible hablar de contenidos que por diferentes razones son poco abordados en las propuestas de enseñanza aunque el Diseño Curricular los prescriba, por ejemplo *vida familiar y social en sociedades de la antigüedad*, en alusión a Oriente y Egipto antiguo, Grecia o Roma, contenido de primer año. A su vez, otros temas han sido presentados por tradición de manera estereotipada, cuando no reduccionista, en especial cuando se trata de enseñar sobre sujetos y grupos sociales que también han sido invisibilizados del relato histórico hegemónico, por ejemplo, los negros esclavos y libertos durante la sociedad colonial o revolucionaria en el Río de la Plata, las mujeres, o los pueblos originarios. Todavía en muchos manuales escolares y libros de texto se presentan a estos últimos como sociedades del pasado con los siguientes verbos: *vivían, hacían artesanías o creían en*, en vez de decir que *hoy viven en, hoy trabajan de, hoy siguen creyendo en*.

Es posible, entre otras causas, que esta forma de abordar ciertos temas y contenidos escolares propios de nuestra área surja o se desprenda de otro supuesto todavía más inverosímil y es que las realidades sociales pasadas y presentes son armoniosas en el intento por mantener una aparente neutralidad política de la escuela frente al conflicto social. Por lo menos así se las ha presentado y todavía se lo sigue haciendo en muchas propuestas educativas. En el Primer Ciclo se enseñan instituciones como la escuela, el hospital, el club o la familia de manera atemporal, sin articulación con un contexto político, social, económico y cultural, desconectadas entre sí y con el presente. De allí, la desconexión que nuestros alumnos luego manifiestan sentir cuando cuestionan el para qué de su aprendizaje. Este tratamiento que se traduce en prácticas de enseñanza, obtura un aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales que contribuya a la comprensión y explicación de la realidad social a partir del *conflicto de intereses* que existe entre los sujetos y grupos sociales que viven en una época determinada. Sin duda, en la vida social los sujetos o grupos se relacionan a través de acuerdos, pero desde el momento que sus intereses como grupo o puntos de vista se distancian o contraponen, aparece el conflicto. Negarlo es reducir el análisis de la complejidad social».

Fragmento de “Para seguir pensando la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. Desafíos y propuestas” (pág. 57 a 59). Extraído de: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2016). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. 1. Material de apoyo para la enseñanza.*

No deja de ser interesante la distancia que parece existir entre un enfoque novedoso que complejiza la realidad y la historia —que observamos en estos fragmentos— y las representaciones que aún circulan en las aulas del nivel primario. Quizás debamos prestar más atención a estas cosas, al mismo tiempo que ejercitar una lectura crítica para poder reflexionar acerca de estas cuestiones, ¿no les parece? Esperamos que estas discusiones sean un insumo más para pensar abordajes pedagógicos y construir colectivamente herramientas que nos permitan historizar, conocer, deconstruir representaciones que aún subsisten acerca de los pueblos indígenas.

Actividad: búsqueda en documentos curriculares

Les pedimos que realicen un ejercicio de búsqueda para reflexionar acerca del abordaje transversal (o no) de algunos de los contenidos de la Educación Intercultural Bilingüe en los documentos curriculares. Primero, les sugerimos buscar en los diseños de CABA y Provincia de Buenos Aires. Pueden ir “copiando y pegando” lo que encuentran en un archivo, indicando de qué documento se trata, qué página, así luego es más fácil identificarlo. También pueden realizar la búsqueda en los cuadernos de la serie *Seguimos educando*, que están disponibles en la [web](#). Tengan en cuenta que estos cuadernos tuvieron una distribución nacional, por lo que exceden los límites del Área Metropolitana de Buenos Aires y llegan a todo el país. Ya sabemos que suele haber una representación que ubica a los pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas “por fuera” de las grandes ciudades, ¿encontraremos entonces más diversidad en los contenidos y temas de enseñanza en estos materiales? ¿Habrá más diversidad en cuanto a las lenguas y variedades utilizadas? ¿Dónde aparecen estas palabras clave que habíamos rastreado en los diseños? ¿Cómo aparece el presente de estos pueblos? ¿A quiénes se dirigen estos materiales?

Lecturas sugeridas

Les sugerimos los siguientes documentos para profundizar sobre el enfoque y las propuestas que complementan los lineamientos que se presentan en los NAP y los diseños curriculares.

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2004). [Diseño Curricular para la Escuela Primaria](#).
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). [Diseño Curricular para la Educación Primaria](#).
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2016). [Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. 1. Material de apoyo para la enseñanza](#). DGCyE, Dirección Provincial de Educación Primaria.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *Cuadernos para el Aula: Ciencias Sociales*. Buenos Aires.

Actividad integradora 2. Representaciones sobre los pueblos originarios en la escuela primaria

Como cierre de este segundo bloque temático, compartimos una propuesta de actividad integradora cuyo objetivo es analizar propuestas pedagógicas actuales a partir de una mirada crítica. Esto nos permitirá reflexionar sobre los modos en que se presentan y representan los pueblos indígenas: su actualidad, su historia, sus prácticas cotidianas, sus formas de vida, su relación con la sociedad no indígena, etc.

Al igual que en la actividad integradora del primer bloque, las consignas funcionan como orientadoras; la idea es que puedan ser apropiadas, transformadas y adaptadas según las distintas realidades y objetivos de lxs docentes.

Consignas

1. Elijan una propuesta pedagógica desarrollada en algún manual escolar, libro de texto o material elaborado por el Estado, que presente algún contenido vinculado a los pueblos originarios. Puede ser abordado desde el área de las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística u otras. Deben identificar claramente el material elegido al inicio del trabajo.
2. Elaboren una reflexión crítica de la propuesta que integre los contenidos trabajados en el segundo bloque temático. Para ello, deberán tener presentes alguno(s) de los siguientes ejes (u otros que consideren pertinentes):
 - Imágenes que acompañan la propuesta.
 - Aspectos del texto: formas de nombrar, tiempos verbales, títulos, citas y fuentes utilizadas, etc.
 - Otros recursos, como mapas, cuadros, líneas de tiempo, y las consignas vinculadas.
 - Forma en que se construyen lxs destinatarixs (a quiénes está dirigida la propuesta).A partir de este análisis, se espera que la reflexión retome algunas de las siguientes cuestiones trabajadas: las representaciones e imaginarios sobre los pueblos indígenas, la relación entre la historia y el presente, la discusión por la transversalidad y la vinculación con los lineamientos curriculares (diseños curriculares, NAP, resolución CFE 119/10).

Bibliografía y otros recursos

Referencias bibliográficas

- Artieda, Teresa (2005). Los discursos escolares sobre los indígenas. Continuidades y rupturas a fines del siglo XX. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 59-74. Disponible en: <<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/no3a04artieda.pdf>>
- Azar, Ismael y Gabriela Nacach (2020). “¿Quién va a comprar el guaraní?” Hacia una gestión de lenguas y culturas indígenas en el nivel primario. *Territorios Escolares. Revista del Nivel Superior del Normal* n° 1, año 2, n° 2, 34-30. Disponible en: <https://www.ens1caba.edu.ar/revista/TerritoriosEscolares_02.pdf>
- Bein, Roberto (ed.) (s/f). *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes*. Disponible en: <<http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/8e7b4dd361b63f707ab820a8c595f447manual-para-docentes.pdf>>
- Censabella, Marisa (2010). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Disponible en: <<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>>.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Disponible en: <<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenios-curriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>>
- Dreidemie, Patricia (2008). Formas de poder y regulación social a través del habla: el caso de los migrantes quechua-bolivianos en Buenos Aires (Argentina). IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas. Disponible en: <<https://www.aacademica.org/000-080/354>>
- Dussel, Inés (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Historia de la Educación. Anuario*, n° 4, 11-36
- Fiszbejn, Pamela Alexia (2020). Educar para las lenguas de la nación. *Territorios Escolares. Revista del Nivel Superior del Normal* N° 1, Año 2, N° 2, 44-46. Disponible en: <https://www.ens1caba.edu.ar/revista/TerritoriosEscolares_02.pdf>
- Fusaro, Roque (2020). Con nuestra voz cantamos, *Territorios Escolares. Revista del Nivel Superior del Normal* n° 1, año 2, n° 2, 41-43. Disponible en: <https://www.ens1caba.edu.ar/revista/TerritoriosEscolares_02.pdf>

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*. Disponible en: <<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/diseño-curricular-para-el-nivel-primario>>
- Gobierno de la Provincia de Chaco (2014). Ley n° 7466 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena. Disponible en: <<http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/Documentos/Documento/GetDocumentoFisico?nombreArchivo=Ley%207446.pdf>>
- Loncón Antileo, Elisa (2013). La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Revista Docencia*, 51, 44-55.
- Martinez, Laura V., Gabriela Nacach y Milagros Vilar (2020). Notas sobre la diversidad cultural en la formación docente: trayectos comunes y desafíos a futuro, *Territorios Escolares*. Revista del Nivel Superior del Normal n° 1, año 2, n° 2, 26-33. Disponible en: <https://www.ens1caba.edu.ar/revista/TerritoriosEscolares_02.pdf>
- Martinez, Laura V. y María Laura Diez (2019). La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 45, 15-30. Disponible en: <<https://doi.org/10.34096/iice.n45.7120>>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Provincia de Salta (2016). *Diseño curricular jurisdiccional. Profesorado de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe*. Disponible en: <<http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/disenos-curriculares/disenos-curriculares-educacion-superior/4467-diseño-curricular-de-la-carrera-de-profesorado-de-educacion-primaria-con-orientacion-en-educacion-intercultural-bilinguee/file>>
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). *La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo. Anexo I - Resolución CFE N°119/10*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_119-10.pdf>.
- Nacach, Gabriela (2020). El Estado y los sentidos de la ESI: elaboración de material didáctico en lenguas indígenas. *Revista Lenguas Vivas* N° 16.
- Nacuzzi, Lidia (1998). *Identidades impuestas. Tehuelches, aucas y pampas en el norte de la Patagonia*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.
- Nagy, Mariano (2017). Educación y Pueblos indígenas: Ayer y hoy. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 55-78. Disponible en: <<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/10251>>
- Novaro, Gabriela (2003). “Indios”, “Aborígenes” y “Pueblos originarios”. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de concepciones escolares. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 1, N°1, 199-219. Disponible en: <<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a13novaro.pdf>>

- Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*: primer ciclo de la escuela primaria-educación general básica. Disponible en: <<https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/dep1.pdf>>.
- Tallatta, Cecilia (2021). El silencio en las dinámicas interaccionales escolares: Abordaje etnográfico en una escuela del conurbano bonaerense (Argentina). *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 8(15), 52–75. Disponible en: <<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/4960>>
- Teobaldo, Mirta y María A. Nicoletti (2007). Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares. 1886-1940, *Quinto Sol*, N° 11. Disponible en: <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/quintosol/article/view/724/652>>
- Tusón Valls, Jesús (1997). *Los prejuicios lingüísticos*. Octaedro Editorial.
- Unamuno, Virginia (2016). *Lenguaje y educación*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Unamuno, Virginia, Carolina Gandulfo y Héctor Andreani (2020). *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- UNESCO (1996). *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos: Declaración de Barcelona. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267_spa>.
- UNICEF. FUNPROEIB Andes (2010). *Atlas Sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Cochabamba: Bolivia. Disponible en: <<https://www.unicef.org/colombia/media/2476/file/Atlas%20sociolingüístico%20de%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20latinoamericanos.pdf>>
- Vilar, Milagros, Simona Mayo, Cecilia Tallatta y Virginia Unamuno (2019). Lenguas y migraciones. *Papeles de trabajo del CELES*, Vol. 1, Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad. Disponible en: <<http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/celes/Papeles-de-trabajo-del-CELES-vol-1-2019.pdf>>.

Recursos audiovisuales y materiales didácticos

- Bonnin, Juan E. (2019). *La igualdad empieza en el lenguaje* [Video]. Charla TEDxRosario, Argentina. Disponible en: <<https://youtu.be/pmymU199a-w>>
- Centro Universitario de Idiomas (2019). *Idiomas indígenas en el presente* [Imagen]. Programa Pueblos Originarios. Buenos Aires: FAUBA. Disponible en: <https://cui.edu.ar/_pdf/A4-mapa-Lenguasindigenas-curvas.pdf>
- De la Orden, Ulises (Director) (2011). *Tierra adentro* [Película]. INCAA, Polo Sur Films.
- Dirección General de Cultura y Educación (2018). *Material complementario. Ciencias Sociales: El trabajo con imágenes en el aula. Primer y Segundo Ciclo del Nivel Primario*, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/material_complementario_cs_sociales_-_el_trabajo_con_imagenes_en_el_aula.pdf>
- Galeano, Eduardo (1989). *Los nadies. El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2016). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. 1 Material de apoyo para la enseñanza*. DGCyE, Dirección Provincial de Educación Primaria. Disponible en: <https://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/enseniar_y_aprender_ciencias_sociales_en_la_escuela_primaria.pdf>
- Gobierno de la Provincia del Chubut. Ministerio de Educación (2017). *Efemérides interculturales. Fechas significativas para los Pueblos Originarios que nos convocan, nos unen y nos reúnen*. Subsecretaría de Coordinación Técnica Operativa de Instituciones Educativas y Supervisión. Modalidad Educación Intercultural y Bilingüe. Disponible en: <<http://eib.educ.ar/2018/11/efemerides-interculturales.html>>
- KINE/UNICEF (2006). *Un minuto por mis derechos-Crecencio* [Cortometraje]. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=zFtNS8DwDww>>
- Ministerio de Educación GCBA (2018) *Prácticas del Lenguaje: Las lenguas que somos*. Propuestas didácticas primaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/pdp_practicas_del_lenguaje_lenguas_que_somos_docente_-_final_o.pdf>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015a). *Con nuestra voz*. Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas. Tomo Estamos, Creamos, Enseñamos, Recordamos, Compartimos, Cantamos. Disponible en: <<http://eib.educ.ar/2015/11/con-nuestra-voz-textos-plurilingues.html>>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015b). *Pueblos indígenas y Estado. Aportes para una reflexión crítica en el aula: Pampa y Patagonia*. Disponible en: <<https://www.educ.ar/recursos/152585>>.

- Ministerio de Educación de la Nación (2015c). Láminas de ESI en lenguas indígenas (ava guaraní y quechua). Disponible en: <<http://eib.educ.ar/2016/02/educacion-sexual-integral-esi.html>>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Elaboración de materiales de ESI en lenguas indígenas*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELoo6837.pdf>>.
- Ministerio de Educación de la Nación. Canal Encuentro (2014). *Corte Rancho* [Serie de televisión]. Capítulo 1: Pim pum pam, el lenguaje en nuestras vidas. Disponible en: <<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8535/6146>>.
- Ministerio de Educación de la Nación. Televisión Pública (27 de abril de 2020). *Seguimos educando. Pueblos originarios: Los Yámanas* [Programa de televisión]. Clase de Ciencias Sociales para educación primaria: 2° y 3° grado.. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=C1Np9m5stDo>>
- Ministerio de Educación de la Nación. Televisión Pública (6 de mayo de 2020). *Seguimos educando. Ciencias Sociales: Pueblos originarios “Yámanas”* [Programa de televisión]. Clase de Ciencias Sociales para educación primaria: 2° y 3° grado. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=jym5D4Ja1Ro>>
- Ministerio de Educación. Provincia de Chubut (s/f). ‘Omk’e aonek’o ‘a’yen - *Aprendamos aonek’o ‘a’yen*. Disponible en: <https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/EIB/Aprendamos_Aonekoayen.pdf>
- Pérez, Aurelia, Elida María Pérez, Andrea Taberna y María Celeste Baiocchi (2017). *Laloy*. Formosa: Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste. Disponible en: <<https://nordeste.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/34/2017/12/Laloy-Animales-domésticos.pdf>>

Sobre las autoras

Gabriela Nacach

Soy antropóloga, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Tanto allí como en la Universidad Autónoma de Madrid, me formé como Etnohistoriadora y, desde entonces, he investigado sobre políticas de Estado, representaciones sociales y procesos de sometimiento de lxs indígenas en los siglos XIX y XX. Soy profesora de educación secundaria desde hace 12 años y, durante los últimos 6, también enseñé en institutos de formación docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Más recientemente, a partir de mi trabajo en las publicaciones del Ministerio de Educación de la Nación (*Con nuestra voz. Escritos plurilingües...*, 2015, y *Elaboración de materiales de ESI en lenguas indígenas*, 2020), he comenzado a reflexionar y profundizar acerca de la forma en que el Estado elabora materiales en lenguas indígenas y la necesidad de establecer criterios comunes de abordaje, a partir de una gestión participativa y orientada hacia la construcción de espacios plurales y técnicamente sólidos para pensar los procesos de producción editorial.

Milagros Vilar

Soy sociolingüista, graduada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Desde hace algunos años investigo temas vinculados al uso del lenguaje en el ámbito de la salud, desde una perspectiva etnográfica e interaccional. Además, me interesa el campo de la planificación y política lingüística y, en particular, el estudio de los procesos de gestión de la diversidad y el plurilingüismo en ámbitos institucionales, como el hospital y la escuela. Soy profesora de educación media y superior en Letras y, desde 2013, enseñé en la Universidad Nacional de San Martín, donde también formo parte del Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad. Desde 2017, doy clases en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 1, en la Ciudad de Buenos Aires.

Laura Victoria Martínez

Soy antropóloga, graduada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Desde el año 2008 me dedico a la investigación etnográfica en educación sobre migración, infancia y derechos. De manera más reciente he comenzado a pensar estos temas en ámbitos de formación docente, como investigadora en Conicet y la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Además, soy profesora de enseñanza media y superior en Ciencias Antropológicas y me he desempeñado como docente en el nivel medio y en distintos espacios de formación docente inicial y continua. Actualmente, participo como docente de la Licenciatura en Educación Intercultural de la UNIPE y, desde el año 2017, en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N°1, en la Ciudad de Buenos Aires.