

LA INTERCULTURALIDAD EN LOS CUADERNILLOS DE “RECROO” DE SEGUIMOS EDUCANDO

Ibarrola, Belén.
Prof. y Lic. en ciencias Antropológicas UBA. Becaria CONICET
belenibarrola790@gmail.com

Cita: Ibarrola, Belén. La interculturalidad en los cuadernillos de “Recreo” de Seguimos Educando Revista Lúdicamente, Vol. 10, N°21, Año 2022. Octubre-abril 2022, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido el 01 de diciembre de 2021 y aceptado para su publicación el 01 de febrero de 2022.

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo describir y analizar los sentidos de interculturalidad que subyacen a los modos de representar y/o interpelar a los Pueblos Indígenas en los contenidos de los cuadernillos de “Recreo” producidos por el programa “Seguimos Educando”. Este último constituye una de las principales iniciativas tomadas por el Ministerio de Educación de la Nación (Argentina), en el marco de los desafíos generados por la pandemia de COVID-19. Compilando “diversas propuestas lúdicas, culturales y recreativas” (Cuadernillo 1, p:4), dichos materiales educativos — indirectamente vinculados con la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe— entrañan en sus sentidos límites y potencialidades de cara al cuestionamiento del orden social desigual, que también serán objeto de ponderación.

En aras de tales objetivos, y recuperando especialmente los desarrollos del subcampo disciplinar de la Antropología y la Educación de tradición latinoamericana, se recurrirá a aproximaciones metodológicas cualitativas, relacionadas con análisis interpretativos y etnográficos.

Las exclusiones, incongruencias, y superficialidades detectadas en los cuadernillos en sus formas de remitir/interpelar a los pueblos indígenas, reforzaron la idea de que la interculturalidad continúa — más allá de relativos avances y apariencias— sin desplegar su potencial crítico-emancipatorio y sin ser una prioridad en las políticas educativas nacionales.

Palabras clave: Interculturalidad; Pueblos Indígenas; Seguimos Educando; Recreo.

Abstract

The purpose of this paper is to describe and analyze the meanings of interculturality that underlie the ways of representing and/or questioning Indigenous Peoples in the contents of the "Recreo" booklets produced by the "Seguimos Educando" program. The latter is one of the main initiatives taken by the Ministry of Education of the Nation (Argentina), within the framework of the challenges generated by the COVID-19 pandemic. Compiling "diverse ludic, cultural and recreational proposals" (Booklet 1, p:4), these educational materials —indirectly linked to the Intercultural Bilingual Education Modality— entail in their meanings limits and potentialities for the questioning of the unequal social order, which will also be the object of consideration.

In pursuit of such objectives, and recovering especially the developments of the disciplinary subfield of Anthropology and Education of Latin American tradition, we will resort to qualitative methodological approaches, related to interpretative and ethnographic analyses.

The exclusions, inconsistencies, and superficialities detected in the booklets in their ways of referring/interpellation to indigenous peoples, reinforced the idea that interculturality continues — beyond relative advances and appearances— without displaying its critical-emancipatory potential and without being a priority in national educational policies.

Keywords: Interculturality; Indigenous Peoples; Seguimos Educando; Recreo.



Introducción

Durante el 2020, tuvieron lugar una serie de desafíos socioeducativos inusitados vinculados a la continuidad pedagógica. Su impulso estuvo ligado a la interrupción indefinida de las clases presenciales en todos los establecimientos y niveles educativos del país, efectuada ante la rápida expansión del virus COVID-19 entre la población. En este escenario de urgencia, en el que el derecho a la educación de todos los estudiantes se vio amenazado más fuertemente, se volvió especialmente necesaria la pronta puesta en marcha de políticas educativas holísticas y competentes en pos de garantizarlo. La generación del programa “Seguimos Educando” (SE) se inserta en este contexto. Creado mediante la resolución N° 106/2020 por el Ministerio de Educación de la Nación, Educar S.A y Contenidos S.A, éste señaló como su objetivo principal “colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el sistema educativo nacional”.

Para dicho fin, el programa SE dispuso de recursos digitales en una plataforma virtual propia, emitió programas de televisión y radio, y realizó una impresión de cuadernillos. En relación con estos últimos, en paralelo a las sucesivas publicaciones destinadas a sostener la continuidad pedagógica en los niveles inicial, primario y secundario del sistema educativo, el programa SE también fue produciendo —a lo largo sólo de la primera mitad del 2020— la serie de cuadernos “Recreo”. Con el propósito principal de contribuir a generar ese espacio de juego en el marco del hogar, aunó “diversas propuestas lúdicas, culturales y recreativas, momentos para la lectura placentera, para compartir juegos, inventar historias” (C1, Recreo, p. 4)³. Tales materiales —gestados en el particular y desafiante contexto que supone el aislamiento social para el despliegue de lo lúdico—, han explicitado en diferentes apartados la relevancia sociocultural del juego y sus vinculaciones con el aprendizaje, entre otras cosas⁴. Así se expresa al afirmar que el juego “es una forma de usar la mente, el cuerpo y de aprender” (C1, p. 26), y particularmente en lo dicho en el siguiente pasaje:

“Pero jugar es importante para chicas y chicos. Es fundamental para crecer. Jugando se aprende, incluso más de lo que creemos: mucho de lo que las distintas sociedades y culturas consideran valioso se logra a través del juego. Es importante para el desarrollo individual y social de niños, niñas y adolescentes, y por eso es un derecho reconocido también en la Ley 26.061, en su artículo 20. En tiempos difíciles, el juego permite poner en acto miedos, tristezas e inquietudes” (C4, p. 41).

En consonancia con estos planteos, el objetivo del presente artículo por preguntarse qué sentidos de interculturalidad son considerados valiosos de ser aprendidos por el conjunto social —atendiendo a un contexto nacional, internacional y transnacional en el que desde los años 90, la interculturalidad constituye un eje importante de las reformas educativas y constitucionales por sociedades más igualitarias y plurales (Hecht, Palacios, Enriz y Diez, 2016; Walsh, 2010)— supone interrogarse (en parte) por los modos en que los pueblos indígenas son representados y/o interpelados en estas propuestas lúdicas. Más aún,

1 En este artículo se eligió hacer uso de la letra “x” para dar cuenta de un lenguaje inclusivo en cuanto al género.

2 Concretamente desde el 30 de marzo hasta el 17 de julio. No obstante, el resto de los cuadernillos extendió su alcance hasta el 30 de noviembre.

3 La letra “C” abrevia la palabra “cuadernillo” y el número que le sigue designa el del tomo.

4 Tales como su carácter de derecho humano y su valor performático.



considerando que la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (MEIB) —modalidad del sistema educativo argentino, actualmente centrada en torno a los pueblos indígenas, a los saberes asociados a sus cosmovisiones, y a la enseñanza bilingüe con distintas finalidades⁵ (Aliata, Brosky, Cantore, Enriz, García Palacios, Golé, Hecht, Medina, Padawer y Rodríguez Celín, 2020)— ha carecido dentro del programa de cuadernillos específicos. De allí el interés incrementado en analizar estos materiales dirigidos en formato impreso a la mayoría de las escuelas del territorio nacional, surcadas por desigualdades en el acceso a la conectividad. Como muestran varios informes estatales y/o de investigación (AA.VV, 2020; Aliata et al, 2020; Ministerio de Educación de la Nación, 2020) esta problemática se devela pronunciada en aquellas comunidades con mayor presencia indígena. No obstante, es necesario referir que la atención concentrada en el tratamiento dado a los pueblos indígenas, no anula la concepción de la interculturalidad —en tanto “situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio ‘entre’ distintas formas de producción cultural” (Novaro, 2006; p. 51)— como transversal a todos los grupos sociales (Diez, 2004; Hecht et al, 2016; Hirsch y Lazzari, 2016). De esta manera, fueron sólo las limitaciones que aparejó la necesidad de definir un recorte, las que causaron la ausencia en el análisis de otros grupos.

Por otro lado, a nivel metodológico, el avance en los expresados cometidos se realizó mediante acercamientos cualitativos vinculados con los enfoques interpretativos y etnográficos. A la hora de sopesar el anclaje socioeducativo de los sentidos circulantes en los cuadernillos sobre la interculturalidad y los pueblos indígenas —que pueden (re)producir concepciones relativistas, ahistóricas, despojadas de conflictos y desigualdades, alterizadoras y/o estereotipadas de las identificaciones socioculturales y sus relaciones (Novaro, 2002)— dichos enfoques resultaron particularmente pertinentes. Desde ellos cobró relevancia no desconocer cuestiones como los contextos en los que se producen y receptionan determinados discursos; la tensión entre lo explícito e implícito; y el carácter complejo del significado (Novaro, 2002). Más aún cuando los documentos —en este caso los materiales didácticos— son concebidos, siguiendo el planteo etnográfico de Muzzopappa y Villalta (2011), en tanto “versiones” situadas, (re)creadas por un sector con determinadas posiciones e intenciones.

Dicho esto, el siguiente apartado sistematizará ciertas discusiones teóricas apropiadas para la reflexión en torno a la problemática de carácter explícitamente intercultural que propone desandar el artículo. Se analizarán luego los contenidos lúdico-educativos de Recreo ponderando las mismas, para finalmente cerrar con algunas conclusiones provisorias.

Un concepto clave: la interculturalidad

Sea en los discursos de las políticas educativas, la vida cotidiana en las escuelas, los debates académicos, y/o en las apelaciones reivindicatorias de ciertos colectivos, el término “interculturalidad” en los últimos tiempos viene ocupando un espacio creciente, tanto en Argentina como en otros países. Como plantean Hecht et al (2010) actualmente ésta “se presenta como concepto clave desde el cual interpretar y gestionar las relaciones entre colectivos sociales catalogados desde su otredad” (p. 45). No obstante, su carácter polisémico también viene siendo advertido en diversos estudios del campo de la Antropología y la Educación (Diez, 2004; Hecht et al, 2016; Novaro, 2006).

En América Latina, el concepto de interculturalidad encuentra su origen hace más de cuatro décadas, en acciones y discursos sociales, más que académicos (Aliata, 2013), gestados en

⁵ Establecida por la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006.



las luchas de los pueblos indígenas de la región, entre otras cosas, por el reconocimiento legal y la puesta en práctica de todos sus derechos (RCFE 119/10). Posteriormente, durante los años 90, en su valoración del “multiculturalismo” de las sociedades, el auge de la gubernamentalidad neoliberal resignificó radicalmente lo atribuido a la interculturalidad por parte de los movimientos indígenas (Walsh, 2008). En la ideología del capitalismo global (Zizek, 1998) las relaciones asimétricas entre los pueblos indígenas y las clases dominantes, producto de la colonización, no son reconocidas (Rockwell, 2016).

De allí que enfoques como el del multiculturalismo norteamericano, aludan a la diversidad cultural como un “dato de la realidad” que políticas de Estado e iniciativas sociales deben respetar, desconociendo las construcciones procesuales, sociohistóricas y discursivas que la instalaron como obviedad (Hirsh y Lazzari, 2016; Novaro 2006).

Consonante con dos de las perspectivas de la interculturalidad en América Latina postuladas por Walsh (2009), las relacionales —que refieren a contactos/intercambios “entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones que pueden darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (p. 76)—, y las funcionales —que buscan conservar cierta estabilidad y control mediante la inclusión de la diversidad a través del diálogo y la tolerancia—, el multiculturalismo ignora las desigualdades sociales y la profundidad de la *relacionalidad* que vincula y compone a los distintos grupos socio-culturales. (Re)produce y ubica la diferencia en un lugar funcional al orden nacional neoliberal (Walsh, 2008) en la medida en que fomenta la concepción relativista de la sociedad como un conjunto de culturas singulares separadas, pero enmarcadas en una cultura dominante.

Por su parte, la interculturalidad abogada por el movimiento indígena puede pensarse en línea con los términos críticos que expone Walsh (2008, 2009) al ser concebida como un proceso y un proyecto político, social, epistémico y ético en pos de incluir en un plano de igualdad lógicas, prácticas y formas culturales diversas de pensar, hacer y vivir, desde la diferencia (Vertovec, 1998; Walsh, 2008) descolonizando las relaciones (jerárquicas) entre grupos, culturas y lenguas. Bajo esta mirada, no se trata de que se reconozca, tolere o incorpore lo diferente en “lo establecido”. Sino de que este último se transforme radicalmente; alterando las estructuras y patrones de poder que se arraigaron a raíz del colonialismo europeo.

Centrando ahora la mirada en el campo escolar, cabe decir que, tanto en Argentina como en otros países, el estímulo inicial para el debate teórico sobre la interculturalidad junto con la introducción del “multiculturalismo” en la escuela, se han derivado de las discusiones en torno al rendimiento escolar de niñxs identificadxs con las consideradas minorías —étnicas, lingüísticas, etc (Hecht et al, 2016). Más allá de la heterogeneidad y el dinamismo de las concreciones cotidianas de la escolaridad, las instituciones educativas no están exentas de ciertas tendencias y límites hegemónicos que, como productos de sus respectivos Estados-nación, se revelan al tratar la diversidad (Dietz y Mateos, 2011; Howard, 2006).

Aunque actualmente el país —atravesado por las discusiones multiculturalistas e interculturales señaladas— se define como pluriétnico y multilingüe, con población criolla, migrante y numerosos pueblos indígenas (Hecht et al, 2016) el Estado a lo largo de la historia se relacionó de distintas maneras con quienes ideó como representantes de la diversidad poblacional —lxs “otrxs”. “Indígenas” y “migrantes” pueden ser pensadas entonces, siguiendo a Rockwell (2016), como categorías alterizadoras armadas históricamente desde el poder para cercar o excluir a determinados sectores de la población, construyendo en el proceso aquello que se aparenta describir.



En el campo educativo se observarían particularmente dos tendencias en las formas históricas con las que, “desde arriba”, se buscó dar cuenta de la diversidad socio-étnica (Hecht, 2007, 2011; Hecht et al, 2016). Por un lado, la inclinación de la matriz fundacional del sistema educativo argentino a la homogeneización/asimilación anulante de la diferencia. Así, hasta los años 90 el objetivo nodal fue (uni)formar e igualar a la población argentina, a través de currículums y formación docente pensadas para un modelo único de alumnx, sin contemplar particularidades regionales, sociales ni étnicas (Bordegaray y Novaro, 2014; Nagy, 2013; Sinisi, 2000).

En sus inicios, este proceso se retroalimentó con el avance militar y las campañas de exterminio sobre los grupos sociales demarcados y categorizados como “otros” respecto a la identidad “nacional”, pero internos al territorio a dominar (Nagy, 2008). Y un destinatario fundamental de estas políticas excluidoras y genocidas configurantes del Estado-Nación argentino, fueron los pueblos indígenas. Construidos negativamente como “salvajes”, inferiores y peligrosos, sus miembros fueron asesinados, concentrados y (re)distribuidos (Nagy, 2015), dando como resultado no su exterminio (Nagy, 2008, 2017) pero sí la intensificación de su negación y expropiación en el nuevo orden instaurado. Secundándose así la autoimagen identitaria de la Argentina como blanca y europea (Quijada, 2004) que pregnó a todas las instituciones educativas.

No obstante, desde los años 90, fue cobrando fuerza la segunda tendencia en el tratamiento estatal de la diversidad sociocultural, en confrontación con las orientaciones previas: la creación de políticas focalizadas dirigidas a poblaciones indígenas. En la medida en que se implementan exclusivamente para quienes portan marcas étnicas de otredad — reforzándolas en proporción inversa a la de otros grupos (Hecht et al, 2016), y promoviendo el distanciamiento a partir de la diferencia—, circulan implícitamente nociones de interculturalidad, “funcionales” en los términos de Walsh, similares a los planteos multiculturalistas. Aunque, como prosiguen Hecht et al, políticas actuales como la de la MEIB, que incluyen la interculturalidad como eje, no serían compensatorias (al proyectarse originalmente para todos), sí se encuentran permeadas por dichas ideas cuando apelan a la inclusión desde el diálogo de “estas poblaciones otras” al sistema educativo hegemónico del Estado. Las autoras expresan que el status quo no se modifica porque la “sociedad nacional”, sustentada en una noción monocultural del Estado, no incorpora esa diversidad. La coincidente crítica de Rockwell (2016) respecto a la escasez de programas destinados a la población no-indígena o no-migrante, limitados a presentar algunos elementos emblemáticos y el discurso de tolerancia a la diversidad, es sustancial para el análisis pretendido en este artículo de los cuadernillos de *Recreo* de SE, que se han distribuido masivamente. Según dicha autora, con la oficialización del concepto “intercultural”, éste fue adquiriendo un sentido prescriptivo y pedagógico en detrimento de su fuerza política y analítica. Con el agravante de que el primero se reduce a un contenido o una estrategia en el aula y, en general, sólo en el nivel retórico (Hecht et al, 2016); cuando mínimamente en tanto propuesta didáctica, la interculturalidad debería expresarse en consignas diversas que recuperen diferentes valoraciones y saberes de las comunidades, “abran” los contenidos como formas de interpretación de la realidad y la historia, e incentiven el intercambio de ideas (Diez, 2004). En definitiva y en términos más amplios, se habla de una propuesta que responda a la “doble demanda” que varios colectivos le realizan al sistema educativo: el reconocimiento de las particularidades, en condiciones de igualdad al resto de la población (Novaro, 2016).

La interculturalidad y los pueblos indígenas en las propuestas de “Recreo”



En un plano general, cabe destacar primeramente en este análisis, que de un total de 240 páginas —si se consideran conjuntamente los 5 volúmenes de la serie— la cantidad de contenidos remitentes de forma más o menos directa a los pueblos indígenas en los cuadernillos de Recreo, se reduce a 5 secuencias de 1 o 2 páginas cada una⁶ (aproximadamente el 5% del total). Además, salvo mínimas excepciones, la narrativa está casi exclusivamente en castellano.

Así, la escasez de alusiones a los pueblos indígenas, las muy esporádicas y acotadas inclusiones de algunas lenguas indígenas, y la ausencia del CEAPI⁷ en los agradecimientos de todos los tomos de “Recreo”, evidencian los primeros límites importantes detectados para el desarrollo de un enfoque intercultural crítico en estos materiales recreativo-educativos. Puntualmente, la valoración superficial de la diversidad sociolingüística del país —en el que se hablan aproximadamente dieciocho lenguas indígenas, entre otras (RCFE 119/10)— precisa superarse mediante la construcción de lo que autoras como Censabella (2010) consideran un nuevo campo de la didáctica. Atento, entre otras cosas, a las diferentes situaciones sociolingüísticas existentes, y a las competencias comunicativas e ideologías lingüísticas de lxs hablantes en torno al valor de las lenguas/variedades que usan o desean usar (Hirsch y Lazzari, 2016). Por otro lado, la probable exclusión del CEAPI en la producción de los materiales atenta contra el derecho a la consulta y participación de los pueblos en los asuntos que les competen⁸ (en este caso, lo que se busca que jueguen y aprendan a través de los cuadernillos). Expuestas estas problemáticas generales, a continuación se procederá con la descripción y el análisis de los limitados pasajes específicos en que se establecen ciertas vinculaciones con los pueblos indígenas. En el primer cuadernillo de la serie, una de las secuencias de actividades propuestas consiste en observar diferentes cuadros pictóricos —de los cuales se hace una breve presentación escrita— para a partir de ellos crear historias y/o dibujos. Se incluye allí una imagen de la flor de Mburucuyá, y entre las informaciones expuestas se hace alusión a que ciertas leyendas populares sitúan su origen en “la historia de amor de una princesa guaraní” (C1, p. 22). El uso del término “princesa” puede pensarse aquí como una transpolación de ciertos conceptos propios del horizonte cultural europeo/ occidental a sociedades poseedoras de otras clasificaciones. Este aspecto devela los problemas que pueden generarse cuando “lo indígena” es, en un proceso de folklorización, más objeto de referencia que sujeto de enunciación (Rockwell, 2016). Y en otro orden de cosas, aunque posteriormente las consignas de tarea refieren el supuesto conocimiento adquirido gracias a las historias contadas en torno a esta flor —“ahora que ya conocen historias de esta flor que nos muestra el cuadro...”(C1, p.23)— los textos incongruentemente no han ahondado de ningún modo en qué consisten las mismas.

A estas cuestiones problemáticas se suman los límites encontrados cuando los pueblos indígenas no son pensados tampoco como posibles sujetos destinatarios del discurso. En un fragmento de la introducción al apartado que retoma las distintas obras, se alude positivamente al dinamismo sociohistórico de las prácticas culturales, pero en contrapartida, se reproducen nociones totalizantes de “cultura”, que universalizan dichas prácticas, desestimando su no necesaria apropiación por parte de los diversos colectivos socioculturales que integran el país, entre ellos los pueblos indígenas: “Durante el período

6 En el quinto y último cuadernillo incluso no se ha identificado ninguna referencia.

7 El Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas -ente autárquico creado en el año 2007.

8 Sancionado en la Constitución Nacional (artículo 75, inciso 17), en la ley 24.071 de aprobación del Convenio N° 169 de la OIT (artículo 6, incisos b y c), y en la LEN (artículo 53).

que se conoce como Renacimiento y el inicio de la Modernidad, entre los siglos XV y XVI, empezó a tener relevancia firmar las obras y conocer a sus autores. Algo que ahora parece natural en nuestra cultura, pero que no siempre fue así.” (C1, Recreo, p. 21, *Subrayado mío*).

Posteriormente en ese mismo cuadernillo, se incorpora el primer juego explícitamente indígena, “Yagueté Korá”, aclarándose que pertenece —mediante el uso del tiempo presente— a la comunidad mbyá guaraní y explicándose luego sus reglas. La inclusión de esta propuesta es valorable en tanto contribuye a mermar la histórica invisibilización de los pueblos indígenas, proporciona imágenes y narrativas con las que algunos grupos indígenas —especialmente guaraníes— pueden sentirse más interpelados a formar parte activa del mundo alfabetizado escolar (Bordegary y Novaro, 2004), y establece relaciones entre los saberes involucrados en el juego con conocimientos matemático/geométricos (los conceptos de intersección, rectas adyacentes, entre otros).

Sin embargo, otros aspectos relevantes de cara a promover sentidos afines con una interculturalidad crítica, han sido omitidos en esta presentación. No hay consignas que inviten a explayarse sobre las formas de jugar al Yagueté Korá en las propias comunidades (si el/la destinatario fuera mbyá guaraní), ni se refiere nada sobre los usos dados al juego por las comunidades. Como plantea Diez (2004) resulta fundamental que se expongan consignas diversas que atiendan a la multiplicidad de saberes y experiencias. Tampoco se explicitan las fuentes que dieron a conocer este juego al Ministerio de Educación de la Nación. En el plano lingüístico, resulta cuestionable que siendo el mbyá guaraní una variante con un alto grado de vitalidad, la única palabra en guaraní no apropiada por el castellano que esté presente en el texto sea “korá”.

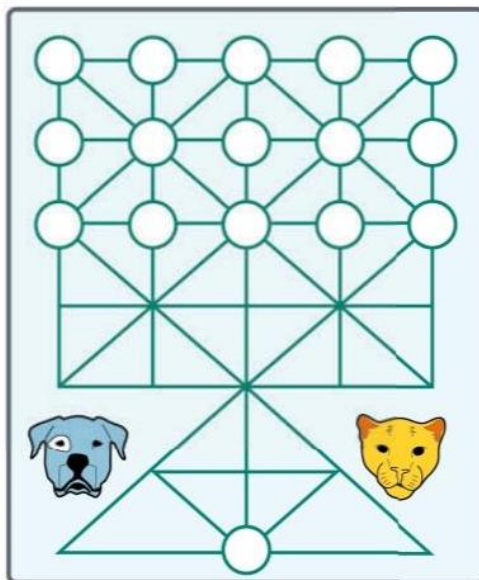


Este es un juego de la comunidad mbya guaraní

Yaguareté Korá

Para armar el tablero

Van a necesitar 4 (cuatro) dibujos iguales al que hicieron para el "Tres en línea" (p. 28), formando un gran cuadrado más una zona triangular ubicada en la parte inferior denominada cueva (Korá, en lengua guaraní).



Desarrollo

Se juega entre dos jugadores con 16 (dieciséis) piezas: 15 (quince) de ellas representan a perros y la restante es un yaguareté.

Para comenzar a jugar, ubiquen las piezas que representan a los 15 (quince) perros en los puntos del extremo superior (identificados con los círculos blancos) en tanto en la parte inferior de la cueva se ubica el yaguareté (en este caso el círculo negro).

La misión de los perros consiste en encerrar al yaguareté y dejarlo sin movimientos. En cambio, el yaguareté para triunfar debe <<devorar>> a los perros saltando por arriba de ellos, siempre que pueda, de a uno por vez.

Comienza el juego el yaguareté. Se mueve por turnos, una ficha, una intersección. El yaguareté puede moverse en todas las direcciones, los perros no pueden moverse hacia atrás. El yaguareté

captura saltando por encima de un perro a una intersección vacía adyacente. El perro capturado se quita del tablero. Solo puede capturar un perro a la vez. Los perros no capturan. Gana el yaguareté si no puede ser inmovili-

Para Recordar

Una intersección es el punto donde dos rectas se cruzan.

Imagen 1: Juego *Yaguareté Korá* en la serie de Recreo de Seguimos Educando (Cuaderno 1, pp. 29-30)

En el cuadernillo Nº 2, se pueden seguir analizando otros fragmentos destacables por sus interpelaciones a los pueblos indígenas. En la sección "Juegos con imágenes y acordes", se introduce un breve texto para responder a la pregunta "¿Qué es una canción?", que contiene las siguientes líneas:

"En América Latina hay canciones populares en distintos géneros que nos han llegado de varias tradiciones: de las culturas de los pueblos originarios, que se fueron alimentando

no solo por las imposiciones de la Conquista, y la esclavitud de africanas y africanos, sino también por las sucesivas corrientes migratorias. Los estilos y géneros son muchos y varían de región a región.” (C2, p. 22)

Es posible apreciar ciertas nociones con potencial crítico, más allá de que quizá se continúen presentando las prácticas culturales –en este caso musicales– de los pueblos indígenas sólo en términos de un “legado tradicional”. Ya que se visibiliza el lugar de distintos colectivos étnicos en la generación del patrimonio musical popular latinoamericano, exponiendo la heterogeneidad de las vinculaciones sociohistóricas subyacentes, sin dejar de referir –aunque sea superficialmente– algunas de las relaciones de poder que las permean al señalar las “imposiciones” y la “esclavitud”. Como señalan las investigadoras en etnomusicología Venegas y Haddad (2021), es necesario propiciar el entendimiento de las diversidades musicales como construcciones procesuales, con cambios que se van manifestando en las sonoridades del presente, y que no se circunscriben al pasado ni a imaginarios territoriales desactualizados.

Por otra parte, unas páginas más adelante en un apartado titulado “De madre a hija: juegos de hilo y memoria(s) del paisaje mapuche”, se presentan y explican los segundos dos juegos asociados con los pueblos indígenas. Se vincula el primero –el de los hilos– con una práctica cultural milenaria presente en “distintas comunidades de tradición oral en el mundo” (C2, p. 37). No obstante, no se visibiliza a tales comunidades de un modo específico. En cuanto al siguiente, se lo refiere como “un juego tradicional de los mapuches y los tehuelches” (C2, p. 38) nombrándolo en la lengua mapudungun como Awar Kuden –aunque se incluye su traducción al castellano, junto con la de algunas esporádicas expresiones más en la lengua mapuche a lo largo del texto. En esta ocasión se identifican nuevamente las mismas potencialidades y límites que se habían planteado para el juego mbyá guaraní Yaguareté Korá. Particularmente aquí, el título de la secuencia no es retomado, explicado con claridad ni problematizado en alguna eventual consigna, en ningún momento. Cabe sí destacar positivamente la mención de las personas que hicieron posible reconstruir el juego mapuche, aunque llama la atención que no se explicita su pertenencia a dicho pueblo.

Ya en el cuadernillo N° 3, se observa que la efeméride del Día de la Pachamama (el 1 de agosto) es incluida y tratada mediante la recuperación de un poema creado por el escritor uruguayo Eduardo Galeano, que repone algunos puntos centrales sobre quiénes la celebran, cómo y por qué. El título de este texto “Madre nuestra que estás en la tierra” supone un juego semántico –incluso podría decirse epistemológico– de antagonismo con la plegaria cristiana “Padre Nuestro que estás en el cielo”. En tal confrontación simbólica, la revalorización de cosmovisiones tradicionalmente subalternizadas se aprecia con mayor fuerza considerando los procesos sociohistóricos de dominación –tendientes al asimilacionismo y el etnocidio– desplegados a partir de la conquista de “América” por parte de actores y sectores eclesiásticos ligados al cristianismo. A tales aspectos positivos, se puede agregar la visibilización de expresiones rituales indígenas (“saludos a la Madre”) que



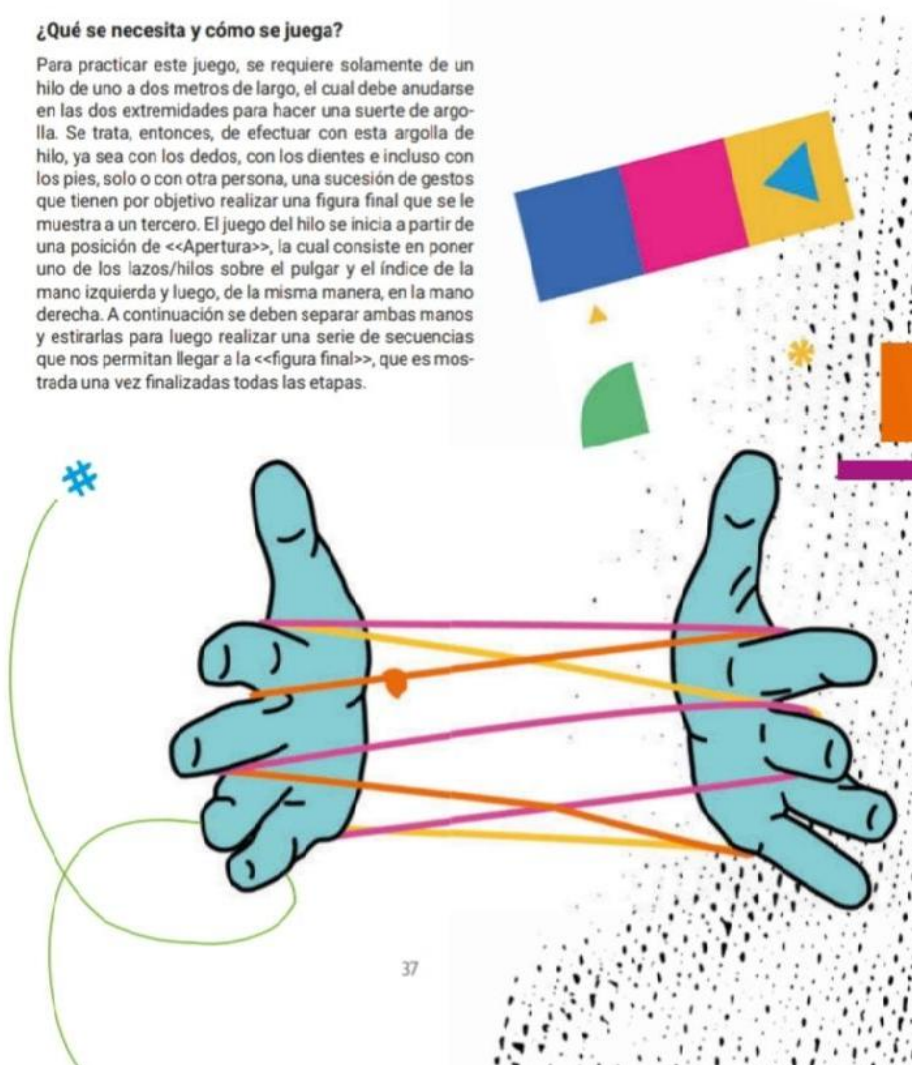
podrían ofrecer cierto contrapeso en el plano de la enunciación, dando lugar a más voces pertenecientes a los pueblos indígenas –dado que Galeano no sería una. Aún así, es llamativo que las mismas pertenezcan a un pueblo indígena no andino (lxs mayas tojolabales), habida la centralidad de tales pueblos en el desarrollo de la festividad. Por otro lado también, se puede señalar que no hay una presentación del propio cuadernillo en la que se amplíe lo tratado en el poema, ni hay vinculación de ello con el taller de huerta que ocupa prácticamente la totalidad de lo que resta del material.

De madre a hija: juegos de hilo y memoria(s) del paisaje mapuche

Juego del hilo o Juego de los hilos se presenta de la misma forma en distintas comunidades de tradición oral en el mundo. La realización de esta práctica cultural se remonta probablemente a algunos milenios, donde mujeres y hombres exploraron, mediante la manipulación de un hilo, las infinitas posibilidades que ofrecen sus deformaciones continuas.

¿Qué se necesita y cómo se juega?

Para practicar este juego, se requiere solamente de un hilo de uno a dos metros de largo, el cual debe anudarse en las dos extremidades para hacer una suerte de argolla. Se trata, entonces, de efectuar con esta argolla de hilo, ya sea con los dedos, con los dientes e incluso con los pies, solo o con otra persona, una sucesión de gestos que tienen por objetivo realizar una figura final que se le muestra a un tercero. El juego del hilo se inicia a partir de una posición de «Apertura», la cual consiste en poner uno de los lazos/hilos sobre el pulgar y el índice de la mano izquierda y luego, de la misma manera, en la mano derecha. A continuación se deben separar ambas manos y estirarlas para luego realizar una serie de secuencias que nos permitan llegar a la «figura final», que es mostrada una vez finalizadas todas las etapas.





Awar kuden

El juego de las habas, en *mapudungun* *awar kuden* o, antiguamente, *lügün*, es un juego tradicional de los mapuches y los tehuelches. Se juega entre 2 (dos) personas que lanzan por turnos 8 (ocho) habas o piedritas. Cada una de ellas tiene uno de sus lados pelado y teñido con carbón (podemos pintarlas con colores) y cada participante dispone de 20 (veinte) fichas, que se hacen con palitos cortos (*kow*), para marcar los tantos.

Antes de iniciar el juego, las jugadoras y los jugadores presentan un objeto que dará a la otra persona si pierde, por ejemplo, alguna golosina o juguete. Se dispone un trozo de tela u otra superficie que sirva de tablero y las y los jugadores se sitúan frente a frente, con las fichas a un costado de su cuerpo.

Los turnos de lanzamiento se componen de varias tiradas. En cada tirada, la o el participante lanza sus habas sobre el tablero mientras canta para llamar a la buena suerte. Si las 8 (ocho) habas caen <<de espalda>> (*paylanagün*), con el lado pintado hacia arriba, o <<de barriga>> (*lüpünagün*), se anotan 2 (dos) tantos y se tiene derecho a una nueva tirada. Si caen la mitad de espalda y la mitad de barriga, se llama paro y vale 1 (un) tanto, pero también da derecho a una nueva tirada. El turno se acaba cuando no se producen resultados con puntaje.

Quien primero reúne 20 (veinte) tantos, ha ganado una ronda. Gana el juego quien los reúne dos rondas seguidas.

Referencia

Este juego nos lo cuentan Angela y Angelina desde la provincia de Santa Cruz.

Imágenes 2 y 3: Juego de los hilos y Awar kuden _“juego de las habas” en mapudungun (Cuaderno 2, pp: 37-38)

Por último, en el cuadernillo Nº 4, mediante la recuperación de un diálogo teatral y una canción del libro “Derechos Torcidos” (2013) de Hugo Mildón con música de Carlos Gianni, se ponen en juego ciertos sentidos en torno a la “igualdad”. Aunque no son fragmentos ligados exclusivamente a los pueblos indígenas, contienen elementos particularmente relevantes para seguir reflexionando en torno a los sentidos de interculturalidad circulantes. Concretamente, a partir del interrogante sobre el uso o eliminación de los uniformes escolares, algunxs de lxs personajes —infantiles— hacen hincapié en que su necesidad radicaría en que todas las personas son iguales en el ámbito escolar. Ante la objeción de que por fuera de dicho espacio tal igualdad no se confirmaría, otrxs personajes aluden al modo en que ciertas prácticas y/o experiencias similares (“vivimos en la misma



tierra, tenemos el mismo sol, la misma luna (...) las mismas calles (...) los mismos colectivos” _C. 4 ; pp. 12-13) darían cuenta de ella.

La introducción subsiguiente de variables conflictivas, que connotan por ejemplo un desigual acceso a diversos bienes deseados por lxs niñxs, es usada para reforzar la distinción entre el plano normativo de la igualdad en tanto derecho –fundamentado en base a una común “esencia” humana– y el plano cotidiano y material conformado por variadas inequidades socioeconómicas (entre otras): “¡vos sos igual a los demás...tengas o no tengas bicicleta! ¿Entendés? ¡Una cosa es lo que sos y otra cosa es lo que tenés!” (C4, p.13). Inequidades que aún así, al no ser problematizadas en los fragmentos analizados, podrían fortalecer posicionamientos críticamente despolitizados, afines con las perspectivas multiculturalistas o intercultural-funcionalistas (Walch, 2008, 2009; Dietz y Mateos, 2011; Hirsh y Lazzari, 2016). Incluso, y ya para finalizar, algunos de los diacríticos referidos en pos de demostrar la igualdad de todas las personas son especialmente problemáticos, al presuponer y acentuar concepciones culturalmente homogeneizantes y reificantes de ciertos criterios de identificación nacional-estatales: “cantamos el mismo himno”, “izamos la misma bandera”, “hablamos el mismo idioma” (C4; pp:12-13).



Imagen 3: Canción *Derechos*
derechos del libro “Derechos Torcidos” (2013) de Hugo Mildón con música de Carlos Gianni
(Cuaderno 4, p. 14)

Conclusiones

El análisis de los cuadernillos de la serie Recreo muestra algunos de los diversos desafíos que continúan atravesando al sistema educativo nacional en el tratamiento de la

interculturalidad. Al ser materiales que se destinaron a la totalidad de las escuelas del país, los problemas allí identificados involucran tanto a las escuelas con MEIB, como a aquellas con otras modalidades que son interpeladas igualmente por la LEN a “promover el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias”⁹ (artículo 54). Enmarcados por la pandemia y la virtualización de la educación, los incumplimientos del Estado nacional al no proporcionar, por ejemplo, materiales didácticos impresos para la MEIB o al participar de un modo entre nulo y escaso (Ibarrola, 2021) a los institutos y organizaciones indígenas en la producción de los cuadernillos (contraviniendo en el proceso el artículo 53 de la LEN), atentaron de manera intensa contra el derecho transversal a la educación intercultural de lxs estudiantes indígenas y no-indígenas.

Dichas falencias encuentran en parte su correlato en las exclusiones, las ambigüedades, las incongruencias, y la falta de profundidad que se han apreciado en la serie a lo largo del artículo. La escasez de propuestas lúdicas relacionadas con los pueblos indígenas; la falta de consignas que retomen la experiencia en los juegos de potenciales destinatarixs indígenas, y/o que exploren los sentidos que lxs mismxs les otorgan; la ausencia de versiones lingüísticamente diversas; la frecuente (aunque no permanente) omisión de las voces indígenas involucradas en algunos de los pasajes que lxs interpelan, o su directa exclusión; y la circulación velada de concepciones homogeneizantes, reificantes y despolitizadas de cultura —afines con ciertos procesos folklorizantes—, son algunos de los principales límites encontrados para el despliegue de una perspectiva intercultural crítica. Sin dejar de reconocer, no obstante, las potencialidades presentes en la introducción que los materiales han hecho de algunos conocimientos y prácticas culturales históricamente objeto de invisibilización, y minusvaloración.

Es posible plantear que tal polivalencia encontraría anclajes en la confluencia de intereses disímiles y hasta contrapuestos que distintos grupos sociales —indígenas y no indígenas, subalternos y dominantes—, harían jugar en las propuestas curriculares, si se concibe al currículum en tanto producción cultural dinámica resultante de luchas y relaciones de poder (De Alba, 1995; Terigi, 1999). La densidad y la articulación de las visiones contradictorias que están presentes en estas propuestas oficiales sería en parte producto de los esfuerzos de lxs actorxs hegemónicxs por sostener su legitimidad como tales (Novaro, 2002) mediante la apropiación de concepciones y prácticas de actorxs de la vida cotidiana (Kaltmeier, 2010).

En ese sentido, los límites identificados en los mentados modos de presentar las distintas propuestas recreativas de los volúmenes de Recreo, formarían parte de las variadas estrategias neutralizantes con las que el sistema “usa” la diversidad “para encubrir más que descubrir situaciones de conflicto” (Novaro, 2002; p. 301)¹⁰. Problemáticas que son afines a las resignificaciones relacionales y/o funcionales de la interculturalidad (Walsh, 2009) que priman en el abordaje de las políticas educativas; en la medida en que introducen cambios demandados por las luchas sociales sin cuestionar la reproducción de las matrices y estructuras desiguales, que de esta forma se perpetúan (Diez, 2004; Hecht et al, 2016; Hirsch y Lazzari, 2016).

La generalmente escasa significatividad de cuadernillos que, según varixs líderes indígenas, no contemplan “particularidades lingüísticas ni de contenidos pertinentes” (AA.VV, 2020; p.

9 Sin desconocer el carácter problemático —por su carga esencializante y despolitizada— de la alusión a términos como “multiculturalidad” y “culturas” originarias (sin remitir a los “pueblos”)

10 Tal como se señaló también en otros trabajos que han abordado los cuadernillos del programa SE destinados al nivel primario (Ibarrola, 2021).

27), refuerza la idea, sugerida por el análisis, de que la interculturalidad continúa —más allá de relativos avances— sin ocupar un espacio prioritario en las políticas educativas nacionales. Se reduce a una educación —con múltiples vacancias— “para” indígenas, sin ser “nunca [] pensada como un modelo transversal ni enriquecedor para el resto de la sociedad” (Aliata et al, 2020; pp. 7-8). Construirla entonces en tanto proyecto político, epistemológico, cultural y educativo (Diez, 2004) de carácter a su vez holístico, colectivo y atento a la multidimensional de la desigualdad; continúa siendo el horizonte relegado pero irrenunciable en la permanente búsqueda de la emancipación.

Bibliografía

- AAVV. (2020). Informe ampliado: efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas en Argentina -Segunda etapa, junio 2020. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- ALIATA, S. (2013). Educación, diversidad y desigualdad. Procesos de estigmatización en contextos de Educación Intercultural en Chaco (Tesis de licenciatura en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires).
- ALIATA, S., BROSKEY, J., CANTORE, A., ENRIZ, N., GARCÍA PALACIOS, M., GOLÉ, C., HECHT, A. C., MEDINA, M., PADAWER, A., RODRÍGUEZ CELÍN, M. L. (2020). Informe técnico “La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19”. Buenos Aires: Red de Investigaciones en Derechos Humanos, Orientada a la Solución de Problemas (RIOSP - CONICET). -
- BORDEGARAY, D. Y NOVARO, G. (2004) “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación”. En: Cuadernos de Antropología Social No 19: 101-119
- CENSABELLA, M. (2010). “Lenguas y Pueblos Indígenas en Argentina”. En Daniel Quilaqueo Rapiman, César Aníbal Fernández, Segundo Quintriqueo Millán (editores) Interculturalidad en contexto mapuche, Neuquén: EDUCO-Universidad Nacional del Comahue.
- De ALBA, A. (1995). Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DIETZ, G. Y MATEOS, L. S. (2011). “La interculturalidad más allá de la asimilación y de la segregación: panorama de los enfoques discursivos internacionales”. En: Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México DF: SEP.
- DIEZ, M. L. (2004). “Reflexiones en torno a la interculturalidad”. En: Cuadernos de Antropología Social, N° 19, FFyL-UBA.
- HECHT, A. C. (2007) Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. Rev. Interamericana de Educación de Adultos, 29, pp. 65-85.
- HECHT, A. C. (2011) “Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: balances, desafíos y perspectivas”. En Elisa Loncon Antileo y Ana Carolina Hecht (compiladoras), Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas.



HECHT, A. C., GARCÍA PALACIOS, M., ENRIZ, N. Y DIEZ, M.L. (2016). "Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico". En Gabriela Novaro, Ana Padawer y Ana Carolina Hecht (coordinadoras): Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España, Buenos Aires, Editorial Biblos.

HIRSCH, S. Y LAZZARI, A. (2016). Pueblos indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias. En Cipolloni, O (coord.) Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

HOWARD, T. A. (2006). Protestant Theology and the Making of the Modern German University. Oxford: Oxford University Press.

IBARROLA, B. (2021). Los desafíos de la interculturalidad en el marco de la continuidad pedagógica impulsada en tiempos del Covid-19. Un análisis desde los materiales didácticos puestos en circulación por el Ministerio de Educación Nacional Argentino. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

KALTMEIER, O. (2010). "Educación intercultural, políticas de identidad y ciudadanía". En: Ströbele- Gregor, J., Kaltmeier, O. y Giebeler, C. (comps.): Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina. Frankfurt: Silke Spohn.

Ministerio de Educación de la Nación (2020). Informe preliminar Encuesta a Equipos Directivos. Continuidad pedagógica en el marco de la pandemia por COVID-19. Julio 2020. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

MUZZOPAPPA, E. Y VILLALTA, C. (2011). "Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales". Revista Colombiana de Antropología. Volumen 47 (I), enero-junio, pp. 13-42.

NAGY, M. (2008). "Genocidio Indígena y Estado Nación". Material de lectura obligatorio de la Cátedra libre de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

NAGY, M. (2013). Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales. Espacios en blanco. Serie indagaciones. TANDIL: Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. VOL. Nº23. Pp: 187 - 223.

NAGY, M. (2015). Pueblos Indígenas y Estado: aportes para una reflexión crítica en el aula: Pampa y Patagonia. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

NAGY, M. (2017). Educación y Pueblos Indígenas: Ayer y hoy. Revista del Cisen Tramas/Maepova. 5 (I), 55-78.

NEUFELD, M. R. Y THISTED, J. (1999). El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En De eso no se habla... los "usos" de la diversidad sociocultural en la escuela. Neufeld y Thisted (comps) (23-56). Eudeba: Buenos Aires.



- NOVARO, G. (2002). Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares. (Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires).
- NOVARO, G. (2006). "Educación intercultural en Argentina: potencialidades y riesgos", Cuadernos Interculturales 4:7, pp. 49-60
- NOVARO, G. (2016). "Interculturalidad y educación: Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes". En Novaro, G (coord): La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- QUIJADA, M. (2004). De mitos nacionales, definiciones cívicas y clasificaciones grupales. Los indígenas en la construcción nacional argentina. Siglos XIX a XXI. En Ansaldo, Waldo (coord.); Caleidoscopio latinoamericano. Imágenes históricas para un debate vigente: 425-450. Ariel, Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. (2016): "Prólogo. Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes". En Novaro, G.; Padawer, A. y Hecht, A. C. (coords.) Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- SINISI, L. (2000). Diversidad Cultural y Escuela. Repensar el Multiculturalismo. En: Revista Ensayos y Experiencias. Infancias en Riesgo, No 32, Buenos Aires, Marzo-Abril.
- TERIGI, F. (1999). Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana.
- VENEGAS, S. Y HADDAD, M. del R. (2021). Etnomusicología y Educación: apuntes sobre prácticas y experiencias. *ECOS - Revista Científica De Musicoterapia Y Disciplinas Afines*, 6(3), 007. <https://doi.org/10.24215/27186199e007>
- VERTOVEC, S. (1998). "Multi-Multiculturalisms". En: M. Martiniello (ed.): Multicultural Policies and the State: a comparison of two European societies. Utrecht: Utrecht University—ercomer, pp. 25-38.
- WALSH, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Rev. Tabula Rasa*, 9, 131-152.
- WALSH, C. (2009) "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir", En Melgarejo, P.: Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México Universidad Pedagógica Nacional – CONACIT. Plaza y Valdés, México.
- ZIZEK, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En: F. Jameson y S. Zizek Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós.

Otras fuentes consultadas y/o analizadas

Constitución Nacional.

Convenio Nº 169 de la Organización Internacional del Trabajo.

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



Decreto 297/2020. Aislamiento social preventivo y obligatorio. CABA. 19/03/2020.
Ley Nacional Nº 24.071 (1992).

Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006).

Resolución Nº 106 del Ministerio de Educación Nacional (2020).

Resolución Nº 119 del Consejo Federal de Educación (2010).

Cuadernillos de Seguimos Educando. *Recreo 1-5* (2020). Seguimos Educando.
Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional.

Disponibles en <https://www.educ.ar/recursos/151358/seguimos-educando-cuadernos>

